نموذج ترخيص

أنا الطالب : اسراء باقر جعفر الكاظمي أمنح الجامعة الأردنية و / أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراة المقدمة من قبلي وعنوانها.

اثر الامن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الاول المتوسط في مدارس بغداد.

وذلك لغايات البحث العلمي و/ أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و/ أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: اسراء باقر جعفر الكاظمي

التوقيع:

التاريخ: ٢ / ١ / ٢٠١٨

أثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات
لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد

إعداد

إسراء باقر جعفر الكاظمي

المشرف

الاستاذ الدكتورشفيق فلاح علاونة

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في
علم النفس التربوي/ التعلم والنمو

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

كانون الأول، 2017م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة " **أثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد**"، وأجيزت بتاريخ 2017/12/03.

أعضـاء لجنـة المنـاقـشـة	التـوقيـع
الدكتور شفيق فلاح علاونة، مشرفاً أستاذ – التعلم والنمو	....
الدكتورة جيهان وديع مطر، عضواً أستاذ مشارك – التعلم والنمو	....
الدكتورة فريال محمد أبو عواد، عضواً أستاذ مشارك – القياس والتقويم	....
الدكتور نافز أحمد عبد بقيعي، عضواً أستاذ مشارك – علم النفس التربوي (كلية العلوم التربوية والآداب – الأونروا)	....

الإهـــداء

إلى من ربياني صغيرا وصاغا من الأيام سلالم لأرتقي بها نحو العلا ...
إلى من أدعو لهما بطول العمر والبقاء ...
إلى من غرسا في نفسي الحُب والتواضع وجعلا نفسها شمعةً تنير لي الدرب...
إلى سندي وعوني في الدنيا ...
والديّ الحبيبين
وأخي
وفلذات كبدي
شمس وقمر وعبدالله
إلى أجمل رفاق آزروني بفيض المشاعر السامية... ودوماً قدموا لي العون والمساعدة...
وشاركوني كل اللحظات بلمستهم الحانية...
إلى كل هؤلاء ُأهدي ثمرة جهدي

الباحثة
إسراء الكاظمي

شكــر وتقديــر

يطيب لي وأنا أخط الأسطر الأخيرة من هذه الرسالة أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى كل من ساهم في إظهارها إلى حيز الوجود منذ أن كانت فكرة حتى أصبحت حقيقة واقعة.

إن واجب الأمانة والوفاء يدعونني أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى **الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونة،** الذي شرفني عزاً وفخراً وتواضعاً بإشرافه على هذه الرسالة، والذي قدم لي كل مساعدة ممكنة ولتعاونه في إبداء الآراء والإرشادات وحرصه على إخراج البحث بحلة مهيبة.

ويسعدني أن أتقدم بخالص الشكر وعميق التقدير لمن أسهموا بجهود خيرة دفعت بتقوية هذا العمل فكراً وتطبيقاً وإخراجاً، وأخص بالذكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة وهم:الدكتورة **جيهان مطر، والدكتورة فريال أبو عواد، والأستاذ الدكتور نافز احمد عبد بقيعي (عضوخارجي).** الذين تفضلوا بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة، وإبداء ملحوظاتهم وتوجيهاتهم القيمة لإثرائها.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى أساتذتي أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس التربوي لما قدموه من علم ومعرفة طيلة فترة دراستي في الجامعة فلهم مني كل الاحترام.

الباحثة

إسراء الكاظمي

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد.

اعداد

اسراء باقر جعفر الكاظمي

المشرف

شفيق فلاح علاونة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف عن أثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد، ولتحقيق اهداف البحث استخدمت الباحثة ثلاثة من ادوات القياس حيث تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبين وهم: مقياس الأمن النفسي من إعداد جبر (2015)، ومقياس الذكاء الانفعالي من إعداد (مطر والزعبي، 2009)، ومقياس توكيد الذات من إعداد الباحثة. وتكونت عينة الدراسة من (863) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل الى النتائج التالية:

أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد عينة الدراسة على درجة متوسطة من الأمن النفسي بلغت (2.24)، ودرجة متوسطة من توكيد الذات على مقياس توكيد الذات ككل وأبعاده بلغت (3.08)، كما حصلت العينة على درجة متوسطة من الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل وأبعاده بلغت (2.93).

كما أشارت النتائج إلى وجود أثر لكل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي على توكيد الذات، وأن هناك فروق في مستوى توكيد الذات تعود للأمن النفسي، لصالح الأمن النفسي المتوسط والعالي، وفروق في توكيد الذات للذكاء الانفعالي، لصالح الذكاء الانفعالي العالي.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي، الذكاء الانفعالي، توكيد الذات، مدارس بغداد.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تبرز لدى الفرد في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة حاجات ورغبات ومشاعر من الضروري أن يحصل عليها وأن يعبر عنها كونها تمس شخصيته وتعبر عن ذاته كالدفاع عن حقوقه الشخصية، وحماية نفسه والتحرر من مشاعر الذنب غير المقبولة والتعبير عن وجهة نظر صحيحة حتى وإن اختلف مع الآخرين، وإتخاذ قرارات مهمة، واقامة علاقات إيجابية والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية منها لتحسين صورة الذات لديه وتحقيق الأمن النفسي.

يعتبر توكيد الذات من المفاهيم المهمة في حياة الفرد من أجل التوافق مع نفسه ومع الآخرين المحيطين به، ويساعد الأفراد على القيام بحماية ذواتهم لأنه مؤشرعلى مدى قدرة الفرد على التعبيرعن ذاته والدفاع عن حقوقه دون التعدي على حقوق الآخرين، فالتغييرات التي حدثت في نسيج المجتمع العراقي نتيجة الحروب أدت إلى ضعف في الأساليب التوكيدية والمهارات الاجتماعية التي تعزز القناعات وتظهرها للآخرين.

فالأفراد ذوي توكيد الذات الجيد يعملون بطرق تتفق مع المعايير الثقافية والاجتماعية، ولكن هناك بعض الجوانب الدخيلة التي تعمل على الحد من تفاعل هؤلاء الأفراد في الأدوار الحياتية المختلفة، كالشعور بعدم الأمان وعدم التركيز الانفعالي وغيرها، فوجود الشعور بتوكيد الذات يسمح للأفراد بتعويض نقاط الضعف في مجال معين من خلال تسليط الضوء على نقاط القوة لمجال آخر. وتتيح لهم التكيف في مواجهة التهديدات المختلفة، وذلك من خلال المشاركة في الأنشطة اليومية التي توسع رؤية الذات وتوكيدها، كقضاء وقت مع الأصدقاء، والمشاركة مع مجموعة من المتطوعين وغيرها، فعندما يواجه هؤلاء الأفراد تهديداً خطيراً على واحدة من المجالات الشخصية يقومون بالحفاظ على الصورة الإيجابية لذواتهم. بالاضافة الى ان توكيد الذات من الأمور التي تعمل على تقوية العلاقات والروابط مع الآخرين من خلال الحفاظ على مستوى معين من الأمن النفسي والانفعالي (Curşeu & Schruijer, 2010).

ولعل توفير بيئة آمنة للأفراد من شأنها خلق شعور الأمان والحماية والابتعاد عن التهديدات الانفعالية والنفسية وغيرها سواء كان ذلك في البيت أو المدرسة. وكما يرى تاورمينا وغاو أن تلبية الحاجات الفسيولوجية للفرد تؤدي به إلى تطوير الشعور بالراحة و الأمن النفسي (Taormina & Gao, 2013). والحاجة الى الأمن النفسي من الأمور التي ركز عليها العالم إبراهام ماسلو في التسلسل الهرمي في نظريته، وهو من الاحتياجات الإنسانية الأساسية (Dukes & Stain, 2001).

ويرى أليغري Alegre (2008) ان البيئة الآمنة تضمن تحقيق الذات لأفرادها وتؤكدها وتحقق الأمن الانفعالي، فالأفراد الذين ينشؤون في بيئات آمنة يكون لديهم تنظيما جيدا، واكثرسيطرة على انفعالاتهم، وضبط سماتهم الشخصية المعادية للمجتمع، كما أن المستويات المنخفضة من الأمن النفسي يؤدي إلى عدم الشعور بالارتياح العام، والعصبية، و عدم الثقة أو الإحساس بالخطر من تلك البيئة التي تهدد ذاته والأنا والتعلم (Alegre, 2008).

وقد أثبتت الدراسات النفسية أن الأفراد لايمكن أن يتطوروا وبشكل كافٍ في البيئات التي لا تحقق الأمن النفسي لافرادهافهويشكل أهمية بالغة لنموالأفراد ورفاهيتهم بشكل عام، فعملية النمو تسعى لتطوير المهارات والصفات المهمة والاستعدادات لتحمل المخاطر والتكيف مع التغييرات (Baeva, 2002).

ويشير النواصرة Alnawasreh (2016) إلى أن الأمن النفسي يقوم بدور تأثيري كبير على طلبة الصف السابع (12 عام)، وأن الإناث أفضل من الذكور في مستوى الأمن النفسي.

يقوم الجانب الانفعالي بدور هام جدا في تشكيل حياة الأفراد، لذلك يتوجب على الأفراد امتلاك كمية كافية من الذكاء الانفعالي لتشكل الذات التي من شأنها أن تساعدهم في السيطرة على حياتهم (Bukhari, 2007). فالذكاء الانفعالي يقوم بدورهام في نموالشخصية ضمن السياقات الاجتماعية، فالافراد المستقرين انفعاليا، تتحقق لديهم حياة سعيدة وسليمة، اما لافراد الذين يعانون من عدم التكيف قد يؤدي بهم الحال إلى اضطرابات شخصية مع الذات ومع الآخرين، مما يخلق اضطرابا نفسيا ايضا في عدم الشعور بالأمان (Aggarwal, 2011). و يشير وونغ ولاو إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مستوى من الذكاء الانفعالي، يقومون بعلاقات أفضل مع الاخرين، واكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم السلبية(Wong & Law, 2002).

فإن النموالانفعالي للافراد يتيح لهم القدرة على التمييز بين الانفعالات، وفهم المحتوى الانفعالي والتعبير عنه بطريقة مقبولة اجتماعيا، فالنمو الاجتماعي والانفعالي يتكون من ثلاثة مجالات رئيسية هي: 1. التنظيم الجيد والتوكيد للذات من خلال التصرف والتعلم في المناسبات الاجتماعية، 2. فهم الآخرين، 3. التفكير من خلال تنظيم الانتباه والأفكار. بحيث ان الأفراد يجب أن يتعلموا كيفية التعامل مع المواقف الصعبة الجديدة وغير المألوفة في الوقت نفسه، لان زيادة الضغط على الجانب الانفعالي والجسدي والنفسي يزيد من التوتر (Oswalt, 2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد ادت الاحداث الامنية التي مربها العراق إلى تغييرات في البنى النفسية والاجتماعية ممأأثرت على المجتمع العراقي عموما، بما أفرزته من أثار سلبية دفعت به إلى حالة من عدم الاستقرارفي الأوضاع الأمنية وانعدام الهدوء والتوتر الأمني في مدينة بغداد بشكل خاص والعراق بشكل عام. حيث خلفت هذه الظروف المحيطة بالمجتمع العراقي حالات من القلق والاضطرابات وعدم الاستقرار الامني المجتمعي، مما يؤدي إلى انتكاسات نفسية في اشباع الحاجة الى الامن وهذا

ما يؤثر على قدرة الفرد للتكيف مع الأحداث. وهذا ما جعل الباحثة تتناول هذه العينة في ظل الأوضاع التي يعيشها العراق بشكل عام وبغداد بشكل خاص. فالتغيرات التي حدثت في طبيعة نمط الحياة والاوضاع الاجتماعية لاغلب الاسر العراقية كان لها دورايضا في ظهور انواع مختلفة لانماط التنشئة الاجتماعية الاسرية و المدرسية لابناء هذه الاسر وخاصة في هذه المرحلة العمرية الانتقالية للصف الاول المتوسط، التي ينتقل فيها الطالب من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، ولأن هذه الفترة هي فترة التغييرات المختلفة في النمو لدى المراهق، بما انه لم يصل بعد إلى مرحلة النضج الكامل، الأمر الذي يؤدي إلى التذبذب والتناقض في سلوكه.، فتبدأ لديهم العديد من التغييرات النمائية السريعة بالظهور سواء كانت جسمية أو فسيولوجية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية وغيرها. وهذا النمو السريع يخلق آثاراً نفسيه وانفعالية كبيرة ينتج عنه عدم استقرار في شخصياتهم وتزداد لديهم الحساسية نتيجة نظرة الآخرين لهم، والذي يؤثر على مفهوم الذات لديهم، في التعبير عن مشاعرهم في المواقف التي تتطلب منهم تفريغ ما لديهم من توتر فالشعور المستمر بالقلق وعدم الارتياح للآخرين، والخوف من التعامل معهم يعمل على تجنبهم للمواجهة، وبالنتيجةلا يستطيعون التعبير عن انفعالاتهم بالشكل المطلوب .فالأفراد المؤكدين لذواتهم يستطيعون مواجهة الصعوبات وحل المشكلات وتخفيف التوترعنهم، ولديهم القدرة على التكلم بصراحة والتعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم، ويكونوااكثر قدرة غلى إدارة انفعالاتهم و بشكل إيجابي، وأنهم أكثر متعة وتعاطفاً مع من حولهم. وهذا ما اكدت عليه الدراسات من مثل دراسة سعيد (2005) التي بينت ان هناك علاقة طردية بين توكيد الذات و الامن النفسي. ودراسة المعموري (2015) التي أشارت إلى العلاقة الإيجابية بين مفهوم الذات والذكاء الانفعالي.

ومن هنا فإن هذه الدراسة سوف تحاول الكشف عن أثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد، وتحاول الدراسة الحالية بالتحديد الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما درجة توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد؟
2. ما مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد؟
3. ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد؟
4. هل تختلف درجة توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد باختلاف مستوى الأمن النفسي و الذكاء الانفعالي؟

أهمية الدراسة:

من اجل اشاعة مفاهيم الدراسة الحالية وتنميتها في الاجيال القادمة ضمن فلسفة الدولة التربوية يتطلب ذلك ابراز اهميتها من جانبين هما:الاهمية النظرية والاهمية العملية.

الأهمية النظرية

تأتي الأهمية النظرية باعتبارمفهوم توكيد الذات أحد الجوانب الشخصية المهمة في بناء العلاقات الاجتماعية للطلبة، وتمنحهم القدرة على إبداء الاراء والتعبيرعن الافكاروادارة الانفعاالات، وهي مؤشر على قدرة الطالب على القيام ببناء علاقات إيجابية مع زملائه، كما يتوقع من هذه الدراسة أن تعطي المربي في المدارس والمؤسسات التعليمية مزيداً من المعرفة حول اهمية مفاهيم الدراسة (توكيد الذات) و(الامن النفسي) و(الذكاء الانفعالي) كما أنها توفر إطاراً نظرياً للدراسات اللاحقة في المجتمع العراقي من خلال اثراء المكتبات بها، وتزويد الطلبة بالمعلومات المناسبة حول مفاهيم هذه الدراسة الحالية.

الأهمية التطبيقية

تأتي الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من الفائدة المرجوة التي توفرها من خلال المعلومات الضرورية والهامة التي تزود بها العاملين في قطاع التربية والتعليم والمهتمين بمجال علم النفس التربوي، وبالتالي يسعون جاهدين الى اعادة النظر وبشكل مستمر في الوسائل والامكانات والطرق المتاحة والاساليب التي يمكن اتباعها في عملية نقل تلك المفاهيم من خلال بناء بيئة صفية امنة تعزز الثقة والامن النفسي في نفوس الطلبة والاهتمام بالجوانب الانفعالية والحاجات النفسية والاجتماعية والشخصية واستغلال طاقاتهم الى اقصى حد ممكن، وبناء مفهوم الذات الايجابي لديهم وتنمية مهارات التواصل مع الاخرين ومساعدة الطلبة وخاصة في هذه المرحلة العمرية على زيادة وعيهم بمفهوم الذات، وتنمية المهارات الضرورية لتوكيدها من خلال السماح لهم بالتعبير عن افكارهم ومشاعرهم التي تحاكي المجتمع ويدركها الطلبة في حياتهم اليومية وضمان تطبيقها في سلوكهم، وترسيخها من خلال نقل القيم والمفاهيم التربوية الايجابية والمقبولة ثقافيا ضمن المجتمع لجني ثمارها في المستقبل بما يعود بالنفع على المجتمع الكبير.فان اراد المجتمع من التربية ان تكون موضوعية وعلمية، فان ذلك يتطلب مجموعة من الاجراءات والتي تتضمن اعداد المعلمين والبيئة الصفية المناسبة والامنة والتي يسودها الحب والالفة بحيث تضمن تفاعل افرادها ومشاركتهم في العملية التربوية وايضا توفر وسائل تعليمية ومناهج تضمن فعالية هولاء الطلبة الايجابية ومساعدة الطالب على الانخراط في خبرات بناءة يصبحوا فيها اكثر فهما لذواتهم واكثر قدرة على توكيدها.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد، وينبثق عن الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على درجة توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد.
2. التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد.
3. التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد.
4. التعرف على أثر الأمن النفسي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد.
5. التعرف على أثر الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد.

مصطلحات الدراسة

الأمن النفسي: يعرف الامن النفسي اصطلاحا بانه الشعور بالطمأنينة والسلامة من التهديدات التي تسبب القلق والتوتر وعدم الاستقرار النفسي، والوصول إلى علاقات متزنة مع الآخرين المحيطين به يشعر خلالها بالسعادة والرضا عن الحياة (الطهراوي، 2007: 985)، ويتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس جبر (2015) المستخدم في هذه الدراسة الحالية.

توكيد الذات: هي قدرة الفرد على التعبير المناسب لفظاً وسلوكياً عن مشاعره وأفكاره وآرائه ومواقفه تجاه الأفراد والمواقف والمطالبة بحقوقه (حسين، 2006: 29)، ويتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد من قبل الباحثة والمستخدم في الدراسةالحالية.

الذكاء الانفعالي:هو القدرة على فهم الفرد لذاته والتعبير عنها بفاعلية، وفهم الآخرين، والقدرة على مواجهة تحديات الحياة والضغوط اليومية من خلال الاعتماد على قدرة الفرد الشخصية الداخلية، ووعيه بذاته وقدراته، ونواحي قصوره وضعفه، والتعبير عن أفكاره وانفعالاته بشكل صحيح (Bar-On, 2006: 15)، ويتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مطر والزعبي (2009) للذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة الحالية.

حدود ومحددات الدراسة

1. اقتصرت الدراسة على طلبة الأول المتوسط في مدارس بغداد للعام الدراسي 2017/2016م، وقد لا تعمم نتائجها على عينات أخرى مختلفة في العمر أو في المكان.
2. حدود زمانية تتمثل في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/2016 .
3. حدود مكانية تتمثل في مدينة بغداد / الكرخ.
4. المقاييس المستخدمة في الدراسة ليست أدوات تشخيصية وإنما هي وسائل توفر إعطاء محددات للأمن النفسي وتوكيد الذات والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الأول المتوسط، وتتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بمدى توافر دلالات صدق وثبات كافية المقاييس.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تلعب البيئة المجتمعية دورا اساسيا في تنشئة الطفل ونموه، وتؤدي الى تشكيل شخصيته وملامحه في مستقبل حياته، وان ما يتلقاه الطفل من خبرات وتجارب حياتية ينعكس في مفهومه لذاته، فتتغير الذات وتنمو نتيجة التفاعل بين خبرات الطفل والتعلم المستمرمن البيئة المحيطة كمحصلة لخصائص الطفل الانفعالية والعقلية والجسمية. فالخصائص الجسمية، والعقلية، والاجتماعية والاخلاقية تشكل التقدير العام لذاته والذي تتضمن معرفته ووعيه وتقبله لها، وقدرته على الاعتماد عليها، وقدرة التعبيرعن تلك الذات والثقة بها، ولقد زودنا الانسانيون بمسالة الوعي بالذات وعن دور واهمية المشاعرالاجتماعية والثقافية في تعميق الوعي بالذات لدى الاطفال .هذا بلاضافة الى اشباع الحاجات البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، اذ ان شعور الطفل بالاهتمام، والرعاية، من خلال حصوله على الطعام واحساسه بالدفء والامان والحب، والحنان يعزز ثقته بنفسه ويعطيه شعورا بقيمته، واهميته ممايساعد في ان يطورمفهوما ايجابيا عن ذاته.

ويعتبر توكيد الذات وتقديرها من الحاجات الأساسية للفرد، فالذات جديرة بأن تحصل على الثقة والاعتزاز بها وهو مسعى مستمر للأفراد، فالفرد خلال مراحل حياته يبدأ منذ التشجيع والثناء من قبل الوالدين بتكوين اتجاهات إيجابية نحو توكيد الذات، وعندما يكون الفرد موكدا لذاته فيقدرها ويحترمها. والأفراد الذين يتمتعون بعلاقات سليمة مع والديهم يحصلون على الدعم والتشجيع والتعزيز كلما احتاجوا إليه ويسير نموهم النفسي في الاتجاه الصحيح السوي، على عكس الأفراد الذين يواجهون المواقف الفاشلة والبائسة، فهم أكثر عرضة لفقدان الشعور بتقدير الذات وتوكيدها وعدم الرضا على ما يبذلونه من جهود، مما يؤثر سلباً على صحتهم النفسية، و مما يؤدي بهم إلى التهاون بالحصول على حقوقهم المشروعة، وينقصهم الإقدام والتحدي، ويعتمدون على الآخرين في حل مشكلاتهم وقضاء احتياجاتهم (سليمان، 2005).

اما بالنسبة للتغييرات التي حدثت في طبيعة نمط الحياة في العراق والاوضاع الاجتماعية وما يرافق هذه التغييرات من تجارب انفعالية واضطرابات نفسية والتي تعتبر أحد العوامل المؤثرة في الصحة النفسية للفرد العراقي لأغلب الأسر العراقية، ادت الى ظهور أنواع مختلفة من أنماط التنشئة الاجتماعية بين أبناء هذه الأسر، يعكس في طياته نظم الاستجابة التي تغطيها المجالات المختلفة سواء كانت اجتماعية أو معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية.

أولاً: توكيد الذات:

ترى نظريات توكيد الذات أن هناك العديد من الأفراد الذين تهددهم أفكارهم وخبراتهم الذاتية، وان لدى الأفراد رغبة قوية في الحفاظ على صورة ايجابية للذات، فعندما يتعرضون لتهديد الذات يقومون بدفعها نحو تأكيد الذات للحفاظ على سلامتهم، من خلال استعادة الصور وتوكيدها والتغلب على الإثارة غير السارة المرتبطة بالتهديد من خلال توكيد الذات الذي يؤدي لاستعادة الثقة بالنفس، وهوليس مجرد حل لتهديد معين.

فتوكيد الذات هي مساعدة الأفراد في الحفاظ على استمرارية بكفاية الشخصية في ظروف التهديد، وبالتالي فإن التخزين المؤقت للأفراد ضد التهديد والحد من ردود الدفاعية تكون نتيجته التحفيز، فهي القوى التي تمنع التهديد النفسي إلى جانب القدرات المعرفية، كالإقناع (Cohen & Sherman, 2014). كما يعرف بأنه الإقرار والتأكيد على وجود القيمة الذاتية للفرد، وهي فعل يدل على الكفاية الشخصية للفرد (Yeager &Walton, 2011). و يعرف توما وهانكوك توكيد الذات بأنه شكل من أشكال السلوك التي تتميز بإعلان الثقة أو التأكيد دون الحاجة إلى الإثبات، ومواجهة التهديد بقوة (Toma & Hancock, 2013).

ويرى النشاشيبي (2003) أن توكيد الذات عبارة عن مهارات سلوكية قد تكون لفظية أو غير لفظية، تؤدي لمقاومة المواقف الضاغطة التي يمارسها الآخرون لإجباره وإرغامه على فعل ما لا يرغبه، أو التوقف عما لا يرغبه، والمبادرة بالاستمرار أو التخلص من التفاعلات الاجتماعية. بينما ترى الصرايرة (2015) بأنه مهارة سلوكية مختلفة يمكن أن تكون لفظية أو نوعية، تمكن الفرد من الدافع عن نفسه دون قلق وتوتر، وأن يعبر عما يجول بداخله من مشاعر صادقة، دون التعدي على حقوق الأفراد الآخرين.

ويرى سشيمل أرندت وبانكو وكوك (Schimel, Arndt, Banko & Cook, 2004) أن توكيد الذات يكون فعالاً بشكل كبير في الحد من الآثار السلبية للتهديد الأمني، والابتعاد عن المصادر الخارجية التي قد تخلق له انعدام الأمن، فعدم توكيد الذات يخلق تهديداً يؤدي إلى صورة نمطية سلبية لدى الفرد. ويؤدي توكيد الذات إلى تعزيز الأمن النفسي وتحسين الرفاه لدى الافراد، فهو يعمل على عكس مشاعر الأفراد الذاتية والقدرات الحقيقة لهم. ويشير مفهوم توكيد الذات إلى أكثر من معنى، فهو قد يعني:

1. الدفاع عن الحقوق الشخصية المشروعة في المواقف المختلفة (الأسرة، المدرسة، العمل، العلاقات الاجتماعية مع الغرباء أو الأقارب، وغير ذلك).
2. القدرة على التعامل مع الصراعات الاجتماعية بحكمة عبر التفاوض، أو الإقناع، أو الحلول الوسط.

3. القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة.
4. التصرف حسب مقتضيات الموقف لتحقيق النجاح دون الإضرار بحقوق الغير.
5. التصرف من منطلق مَواطن القوة في الفرد لكي لا يكون ضحية أخطاء الغير أو الظروف (إبراهيم، 1998).

النظريات التي قدمت تفسيرات لتوكيد الذات

هناك الكثير من النظريات التي قدمت تفسيرات لتوكيد الذات ومنها:-

النظرية السلوكية

لقد أهتم سالتر (Salter) بتوكيد الذات حيث انطلق من مفاهيم نظرية (بافلوف) حيث ميز سالتر بين نمطين من شخصية الإنسان هما:

- الشخصية المكفوفة انفعاليا او المقيدة: وهي شخصية منسحبة تعمل على حبس وكتم المشاعر الخاصة.
- الشخصية المنطلقة او المستثارة: وهي شخصية تلقائية تميل الى التعبير عن المشاعر بحرية وتلقائية.

كما يرى سالتر أن كل الاضطرابات النفسية ناتجة عن الشعور بالضيق والكبح، فالعملية الإرشادية تعمل على إزالة هذا الشعور اوالكبح، وإبطاله عن طريق إعادة الاشتراط بواسطة الإثارة، وأن حرية توكيد الذات هي حرية الفرد في التعبير والانفعال، والذي يتمثل في اتجاهين، هما:

- الاتجاه الإيجابي:وهوالذي يتم فيه التعبيرعن الأفعال، والانفعالات الايجابية الدالة على الاستحسان، والتقبل، وحب الاستطلاع، والاهتمام، والحب، والصراحة، والإعجاب.
- الاتجاه السلبي: وهو الذي يتم فيه التعبير عن الأفعال والانفعالات الدالة على عدم التقبل، والغضب والألم والخوف والشك (بلان، 2015) .

كما اشار سالتر الى ان توكيد الذات يقوم بدوراهاما في العلاج السلوكي من خلال تخفيف المخاوف الاجتماعية والحفاظ على مفهوم الذات، وقد ركز سالتر على بناء القدرة على التعبيرالحر عن المشاعروالسلوك والحرية في التواصل مع الاخرين كممارسات لتوكيد الذات (Patterson&Watkins,1996). فهو يؤكد على الحاجة في التعبيرالعفوي عن الرغبات والمشاعر الشخصية والاحتياجات كشرط لتوسيع فرص توكيد الذات وتطور الشخصية. فالشخصية المؤكدة لذاتها تسمح بالتعريف الواضح للمشاعر الخاصة، والتعبيرعنها بالشكل المناسب (Peneva&Mavrodiev,2013). اماالافراد الذين ليس لديهم القدرة على التعبير عن مشاعرهم ورغباتهم واحتياجاتهم، يؤدي بهم الامر الى مواجهة صعوبات في التواصل مع الاخرين (Salter,2002).

نظرية العلاج العقلاني الانفعالي

يؤكد أليس (Ellis) بأن الأفكار والمعتقدات والألفاظ غير العقلانية تسهم بشكل كبير في فهم تشكل الذات لدى الأفراد، بحيث يفتقدون إلى توكيد ذواتهم في كل المواقف، وهناك مواقف لاعقلانية ترتبط بالسلوك الذاتي لديهم، منها:

1. على الفرد أن يكون محبوباً ومقبولاً من الآخرين في كل ما يقو م به.
2. على الفرد أن يكون فعالاً وأن ينجز ما يقوم به بشكل كامل.
3. تكمن سعادة الفرد من خلال الطريق التي بتعامل فيها مع الآخرين .

وهنا يستطيع الفرد أن يكون أكثر سعادة إذا سار في طريقاً أو عملاً صحيح يحصل من خلاله على الاستمتاع بالحياة وجعلها جميلة (حسين، 2004).

نظرية التعلم الاجتماعي

اشار العالم باندورا Bandura في هذه النظرية إلى التأثيرات القوية للنماذج السلبية على الأفراد؛ لأن الأفراد يميلون إلى السلوك العدواني عندما يشاهدون فيلماً كرتونياً أو مشاهدة أفراد يتصرفون بعدوانية؛ باعتبارهم مجموعة من الأفراد يسلكون سلوكاً غير مؤكد لذواتهم، وذلك لعدم إتاحة الفرصة لهم لمشاهدة نماذج إيجابية في أدوار مؤكدة لذاتهم (حسين، 2004).

تركز النظريات النفسية على كيفية تكيف الأفراد مع الخبرات التي تهدد مفهوم الذات لديهم، ومن هذه النظريات نظريات توكيد الذات التي لا تزال من النظريات المدروسة في البحوث النفسية الاجتماعية (Sherman & Cohen, 2006). حيث تعكس نظرية توكيد الذات القيم التي لها صلة بشخصياتهم، وأنها أقل تعرضاً لصعوبة مواجهة المعلومات التي تتناقض أو تهدد إحساسهم الذاتي، وتشير الإجراءات التجريبية للنظرية أن توكيد الذات يمكن أن يساعد الأفراد على التكيف مع التهديد أو الضغط، وأنها تعمل على تحسن الأداء الأكاديمي، والصحة، والاستجابة الدفاعية (Cohen & Sherman, 2014).

ووفقاً لنظريات توكيد الذات فإن الأفراد يقومون بحماية الذات وسلامتها، فالفرد ذو الأخلاق الجيدة يعمل بطرق تتفق مع المعايير الثقافية والاجتماعية. فالذات تتشكل من خلال الأدوار، والقيم، والمعتقدات. فالأدوار تتعلق بالمسؤوليات الشخصية لدى الفرد تجاه أحد الوالدين أو الصديق أو الطالب ... الخ، والقيم هي التطلعات والطموحات التي يعيشها الأفراد بشكل معتدل واحترام الآخرين، أما المعتقدات فتشمل الأيدولوجيات التي ينسب إليها الفرد كالمعتقدات الدينية أو السياسية وغيرها. وتقترح النظرية أنه عندما يواجه الأفراد تهديداً خطيراً على واحدة من هذه المجالات يقوم بالحفاظ على الصورة الإيجابية عن نفسه.

ونظريات توكيد الذات تفترض أن الأفراد تحددهم المرونة التي كان يستخدمونها في الأدوار المختلفة، فوجود الشعور بالمرونة الذاتية يسمح للفرد بتعويض نقاط الضعف في مجال معين من خلال تسليط الضوء على نقاط القوة في مجال آخر، فالمرونة تتيح للأفراد التكيف في مواجهة التهديد (Sherman & Cohen, 2006).

إن تهديد الأفكار والخبرات يمكن أن تنشأ من خلال التصرف وتعامل الفرد مع الآخرين، بمعنى أن تصورات وسلوكيات الأفراد الآخرين تشكل خطراً على قيمة وتوكيد الذات الشخصية للفرد بل وقد تتجاوز إلى الذات الاجتماعية، وتعتبر الإدراكات أو الانخراط في السلوكيات للأفراد التي لا تتفق مع معتقداتهم من أهم المصادر التي تهدد الصورة الذاتية لديهم، فتنشأ لديهم ما يسمى بعدم الانسجام المعرفي أو التناقض بين الإدراك والسلوك، حيث يمكن أن يثير ويهدد الذات باعتبارهم أفراد غير عقلانيين وغير أخلاقيين ولا يتصفون بالذكاء (Steele, 1997).

ووفقاً لنظرية عدم الانسجام المعرفي لفستنجر Festinger، (نظريةالتنافر المعرفي)فإن الأفراد يحاولون الحد من الحالة النفسية غير السارة من خلال الانخراط في واحدة من ثلاثة إجراءات، هي:

1. يحاول الأفراد تغيير سلوكياتهم لجعلها أكثر اتساقاً مع قدراتهم الإدراكية.
2. يحاول الأفراد الحد من عدم الانسجام المعرفي عن طريق تغيير إدراكهم.
3. يحاول الأفراد الحد من عدم الانسجام المعرفي عن طريق إضافة إدراكات جديدة تتفق مع معتقداتهم.

فتوكيد الذات يعزز التوجه نحو التهديد بدلاً من الهروب منه، إذ ينظر إلى التهديد بأنه مهمة توجب على الفرد المؤكد لذاته تقليصها والابتعاد عنها أو إنكارها وهي ذات أهمية لتوكيد الذات. بينما يشغل التهديد حيزاً كبيرا واهتماماً بالنسبة للأفراد عدم المؤكدين لذواتهم (Vohs, Park & Schmeichel, 2013). ويفضل التعامل مع التهديد بطريقة بناءةً بدلاً من ضياع القدرات العقلية التي تساعد على اخمادها بدلاً من الهروب منها، فالأفراد المؤكدين لذواتهم لديهم اهتماما كبيرا لأخطائهم في المهمات المعرفية، حيث يتم فهرستها من خلال إشارات عصبية لنظام الدماغ للكشف عن الخطأ، فأسلوب التعلم من الأخطاء ينخرط به الأفراد المؤكدين لذواتهم (Legault, Al-khnidi & Inzlicht, 2012).

ويعتبر توكيد الذات من أهم الإجراءات السلوكية المستخدمة في معالجة تدني الثقة بالنفس لدى الأفراد، وشعورهم بعدم اللباقة والخجل والانطواء في المواقف الانفعالية الاجتماعية، وعدم قدرة الفرد في التعبير عن مشاعره وأفكاره واتجاهاته أمام الآخرين (بطرس، 2010). فقد ميز سالتر Salter بين نوعين من الذات، الذات المستثارة وهي التي تتصرف بتلقائية ولديها القدرة على التعبير عن مشاعرها وانفعالاتها. والذات المكفوفة وهي الذات حبيسة الانفعالات ولا تستطيع التعبير عنها (احمد، 2009).

هناك العديد من الأنشطة اليومية التي توسع رؤية الذات وتؤكدها كقضاء وقت مع الأصدقاء، والمشاركة في مجموعة من المتطوعين، أو حضور المراسم الدينية، فإرساء الشعور بالكفاية هو الهدف الأسمى. كما أن تحديث صفحة الفيسبوك هي بمثابة توكيد للذات (Toma & Hancock 2013). ويساعد توكيد الذات الأفراد في التنقل والتخلص من الصعوبات ووضعهم على المسار الأفضل، كما تزيد من ثقتهم بقدراتهم في التغلب على الصعوبات المستقبلية، وبالتالي يجب دعم التكيف والمرونة لمواجهة الشدائد القادمة من خلال تعزيز الذات (Cohen, Carcia, Purdie-Vaughns, Apfel & Brzustoski, 2009).

ولقد ركزت العديد من الدراسات وخاصة التجريبية منها على القيم الشخصية الأساسية التي تستخدم كمعايير لتقييم الذات (McQueen & Klein, 2006). ومن المعايير التي تؤكد الذات وتمكن الفرد من التغيير هي:

أولاً: سيكولوجية توكيد الذات.

1. ما وراء التهديد: في ظل الظروف العادية يميل الأفراد إلى تضييق اهتمامهم على التهديد المباشر كإمكانية الفشل، وهذا الرد يعزز سرعة الحماية الذاتية لمواجهة الأخطار الحادة والاستمرار بالحياة (Tugade & Fredrickson, 2004). ولكن عند توكيد الذات يرى الأفراد الكثير من الضغوطات بأنها عادية، وأن تأثيرها وتهديدها محدودة مما يجعلهم يصلون لمرحلة توخي اليقظة بشكل أقل (Harber, et al., 2011).
2. ينظر إلى التهديد في سياق النظرة التوسعية للذات بأن لديها تأثير أقل على الرفاه النفسي بين طلبة الأقليات العرقية، وانخفاض درجة تأثيرها على المدى الطويل بين طلبة المدارس، بينما طلبة الجامعات يكون انتباههم نحو توكيد الذات بصورة أقل من خلال الأفكار الاجترارية حول الفشل (Sherman, et al., 2013).
3. توكيد الذات يعزز التوجه نحو التهديد بدلاً من التهرب منه، وأن التهديد يؤخذ أهميةاكبر بالنسبة للأفراد غير المؤكدين لذواتهم (Vohs, et al., 2013). فتوكيد الذات يعمل على رفع الحواجز النفسية للتغيير من خلال طريقين هما: التخزين المؤقت، أو الحد من التهديد النفسي والانتقاص من التعديلات الدفاعية (Cohen & Sherman, 2014).

ثانياً: درء الخطر

يعتبر توكيد الذات طمأنة للأفراد بأن الحياة في توازن ونزاهة بالرغم من المحن، وتظهراهمية العلاقات الاجتماعية لهذا النوع فأولئك الذين لديهم دعم اجتماعي تتوافر لديهم القدرة على رؤية ذوي الدعم الاجتماعي الأقل بأنهم يشعرون بالخوف والتهديد (Master, Eisenberger, Taylor, Naliboff, Shirinyan, & Lieberman, 2009). فبعض الحالات لا

ينفع بها الدعم الاجتماعي ولا القيم في القضاء على التوتر، بل يجب وضعه في سياق يشمل الأمور التي تهتم بكفايته الخاصة، ويمكن للأفراد ذوي توكيد الذات امتلاك أفضل الموارد المعرفية لتلبية مطالب المهمة منذ البدء، كحل أكثر المشاكل الإبداعية تحت الضغط، أو ممارسة ضبط النفس في حالة الاستنزاف (Schmeichel & Vohs, 2009).

ثالثاً: الحدود الدفاعية

يعمل توكيد الذات بعمل ردود دفاعية للتكيف وحماية النفس من التهديد، وتشمل هذه الاستراتيجيات الذاتية التالية: إنكار المسؤولية عن الفشل، واتخاذ الأمن للوصول إلى النجاح. كما تتضمن الردود الدفاعية تشوية سمعة الآخرين، والانخراط في الإنكار، واجترار السلوك وغيرها من الأمور التي تساعد الأفراد على التعامل مع التهديدات وتقرير المصير، فهذه التكيفات الدفاعية بمثابة جهاز المناعة النفسية لهم (Gilbert, Pinel, Wilson, Blumberg & Wheatley, 1998).

بالرغم من أن هذه الدفاعات تتمثل بحماية وسلامة الذات على المدى القصير، فهي تضعف النمو وتثبت هزيمة الذات على المدى البعيد، ويعتبر تعزيز التغيير عن طرق الحد من ردود فعل الدفاعية هي إحدى طرق توكيد الذات. ويعد الحرمان الدفاعي، والتحيز، والتشويه، والتخفيف من الأمور الخاصة بسلامة توكيد الذات (Sherman, Nelson & Steele, 2000).

فالأفراد غير المؤكدين لذواتهم يعانون من مشاكل في حاجتهم للامن النفسي ويتصرفون بطريقة تؤدي بهم إلى الرفض الاجتماعي، فتوكيد الذات يحسن من درجة الأمن النفسي والعلاقات مع الآخرين، فهذا التحسن يسمح لهم بالتعبيرالمناسب عن ذواتهم و سلوكهم الاجتماعي. فبناء الذات وتوكيدها والحفاظ على الصورة المطلوبة للذات تعززمن درجة الأمن النفسي (Stinson, Logel, Shepherd & Zanna, 2011). لكن بعض الأفراد يجدون صعوبة في التعبير عن شعورهم الإيجابي أو السلبي، والبعض الآخر لديه الراحة النفسية في التعبير عن هذه المشاعر، فتوكيد الذات يعتبر نظام دفاعي ضد أساليب التواصل السلبية مع الآخرين، كالنمط الانطوائي أو الخجل أو العدوان، أو الأساليب التلاعبية والملتوية، فتوكيد الذات يعمل على زيادة الفعالية الشخصية للفرد، والحصول على ما يريده من الآخرين دون التعدي على حقوقهم (Smith, 2002).

إن الأفراد المؤكدين لذواتهم تخلو لديهم مشاعر القلق وانعدام مشاعر الأمن، لأن الفرد القلق والذي لا يشعر بألامان يسلك احد الطريقين، الاول إما أن تدني في مستويات الأمن النفسي والقلق يفقده إمكانية الاستجابة الملاءمة للموقف ويجد نفسه عاجزاً ومتردداً، والثاني أن يدفعه الشعور بتدني مستوى الأمن النفسي والقلق للقيام بسلوكيات عدوانية على الطرف الآخر، ولا بد هنا من خلو الاستجابة التوكيدية من القلق وعدم الأمان لأن الفرد القلق والذي لا يشعر بالأمان عكس الفرد المؤكد لذاته (حسين، 2006).

بينما الأفراد غير المؤكدين لذواتهم، لا يستطيعون التكيف والتعايش مع الظروف الحياتية، وخصوصاً إذ لم يتعلم توكيد الذات فإن ذلك سيؤثر سلباً على صحتهم النفسية والجسدية. ويسهم توكيد الذات المرتفع لدى الأفراد في بناء علاقات اجتماعية سليمة وناجحة مع الآخرين، كما يساعد في خفض القلق والتوتر لدى الفرد وزيادة مستوى الأمان لديه. كما أن توكيد الذات يساعد الفرد على مواجهة الآخرين في المواقف الاجتماعية، والتخلص من المشكلات والصعوبات التي تعترض حياته اليومية. ويجنبه الكثير من المواقف المحبطة، فتوكيد الذات أحد الجوانب المهمة في الصحة النفسية للفرد، فهي تساعد على تنمية تقدير الذات لدى الفرد، وكلما ازداد الفرد توكيداً لذاته ازدادت دافعيته للإنجاز، وانخفض لديه شعور القلق. ويعتبر توكيد الذات مؤشراً هاماً على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، ويستطيع الفرد طلب خدمات من الآخرين طالما هو بحاجة إليها (حسين، 2006).

كما إن البيئة الثقافية المنفتحة والمحيطة بالأفراد تسمح بتحمل مسؤوليات الآخرين من حولهم بوقت مبكر مما يسهم في بناء توكيد للذات لهؤلاء الأفراد، مما يؤدي إلى الشعور بالأمان وخفض مستوى التوتر (Meeus, 1996).

بينما البيئة الثقافة المغلقة وغير المرنة قد تفقد أو تؤخر تحقيق توكيد الذات لافرادها الذي يؤدي للشعور بالتوتر وفقدان الأمان، كما ان للسلطة الوالدية المؤثرة دورا، حيث يقاوم الفرد أي سلوكيات موجهة من والديه ويواجه المحددات والمراقبات التي تفرض عليه، ولذلك يتخلص من الاعتماد على والديه والتوجه لمجموعة الأقران التي تختلف في قيمها بشكل تام عن قيم الوالدين، فيبدأ بتبني أفكارهم ومعتقداتهم من خلال سلوكياتهم الخاصة بالملبس أو التصرف أو طريقة التفكير وغيرها من السلوكيات، وبسبب القيم المتناقضة والضغوط التي يتعرض لها الفرد فإنه غالباً ما يكون خائفاً وغير مسؤول عن تصرفاته مما يؤدي إلى ضعف توكيده لذاته (الحوسني، 2006).

ويساعد توكيد الذات على حرية التعبير الانفعالي الذي يسمح للفرد التكلم بصراحة مباشرة في التعبير عن مشاعره وحاجاته وآراءه، وأن يكون صريحاً عندما يمتدح شخص ما أو يتلقى تعليقاً من الآخرين، وعندما يتواصل مع الآخرين يكون مستخدماً التواصل اللفظي وغير اللفظي الذي يتمثل في نبرات الصوت، وتعبيرات الوجه، وإيماءات الجسد وحركة العين الملاءمة لما يقوله (حسين، 2006). فالفرد غير المؤكد لذاته لا يستطيع التعبير عن مشاعره الانفعالية الحقيقية، ويفشل في رفض الطلبات غير المعقولة منه، ولا يطالب بحقوقه المشروعة، مما يؤدي إلى ان يكون إحساسه ضعيف بالذات، والكرامة وعزة النفس، ويشعر دائماً بعدم الراحة والأمان وخاصة في المواقف الاجتماعية (عبيد، 2008).

كما يرتبط توكيد الذات المنخفض بشعور الفرد بعدم الأمن، فالفرد ذو التوكيد المرتفع يستطيع تخفيف توتره وحل نزاعاته من خلال أساليب توكيد الذات كالاحتجاج وغيرها، بينما غير المؤكد لذاته يميل إلى تخزين ردود أفعاله وانفعالاته، وتوتره حتى تتراكم، مما يؤدي به إلى الشعور الدائم بالقلق والتوتر وعم الأمان بطريقة شعورية أو لاشعورية (فرج، 1998).

فالسلوكيات المعادية للآخرين تتضمن إظهار المشاعر والأفكار والاعتقادات بطريقة غير مناسبة تؤدي إلى انتهاك حقوق الآخرين، فهذه السلوكيات تفقد الفرد حاجاته وحقوقه قبل حقوق الآخرين، بينما الفرد السلبي يتيح للآخرين انتهاك الحقوق ويجعل حاجاته الذاتية هي حاجات ثانوية، فالسلوكيات المعادية والفرد السلبي يعطي انطباع الازدراء من الآخرين، بينماالفرد المؤكد لذاته لديه تقدير لذاته وللآخرين (الرجيب، 2007).

مظاهر توكيد الذات

أولاً: المظاهر غير اللفظية

تعتبر من العناصر الأساسية لتوكيد الذات، فضلاً عن أن قدرة الفرد على استخدامها تزيد من مهاراته التوكيدية، وهي تنقسم إلى قسمين:

1. المظاهر الداخلية: تتمثل بالعمليات الفسيولوجية كالنبض وضغط الدم وتقلصات المعدة.
2. المظاهر الخارجية: تتمثل في التقاء العيون، الابتسامة، شدة الصوت، ارتباك الكلام، الصمت، التوقيت، وضع الجسم، تعبيرات الوجه، معدل سرعة الكلام (الفقي، 2000).

ثانياً: المظاهر اللفظية

تتمثل بالتوكيد الاجتماعي، الدفاع عن الحقوق، القيادة والتوجيه، الاستقلال، القدرة العامة على التعبير، القدرة على التعبير عن الآراء، التصرف مع الأفراد غير المألوفين، التعبير عن الامتنان والمدح والتقدير، مواجهة الآخرين، مدح الآخرين (فرج، 1998).

أهمية توكيد الذات

تأتي أهمية توكيد الذات من خلال العديد من السلوكيات التي تعكس شخصية الفرد الإيجابية والمؤكدة لذاتها، ومن أهم هذه السلوكيات ما يأتي:

1. الدفاع عن الحقوق الشخصية أو المهنية أو غيرها.
2. التصرف من منطلق نقاط القوة، وليس نقاط الضعف.
3. حماية الفرد من أن يكون ضحية لأخطاء الآخرين.
4. التحرر من مشاعر الذنب غير المعقولة أو تأنيب الذات عند رفضنا لهذه المواقف.
5. القدرة على اتخاذ قرارات مهمة وحاسمة وبسرعة مناسبة وبكفاءة عالية.

6. الشعور بالإيجابية.
7. القدرة على قول " لا" عندما أريد أن أقولها.
8. القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية، وما تفرضه علينا أحياناً من تصرفات لا تتلاءم مع قيمنا.
9. تنمي مهارة التفاوض.
10. تؤدى إلى الاتصال الفعال، مما يساعدنا على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة.
11. تساعدنا على تحقيق أكبر قدر من الفاعلية والنجاح.
12. تساعدنا على تحسين صورة الذات، وتحقيق الصحة النفسية.
13. القدرة على تكوين علاقات دافئة، والتعبير عن المشاعر الإيجابية ومنها مشاعر المحبة والود والإعجاب خلال تعاملنا مع الآخرين، وفي الأوقات المناسبة (Dietz, Jennings & Abrew, 2005).

ثانياً: الأمن النفسي

يعد الأمن النفسي من المصطلحات التي تم الاهتمام بها في الآونة الأخيرة، وهو جزء لا يتجزأ من البيئة التعليمية، وهو مؤشر على الراحةالنفسية والاطمئنان للأفراد المشتركين بالعملية التعليمية، و شرط أساسي لتنمية الشخصية لدى العديد من الأفراد (Kulikova, 2012). يعتبر الأمن النفسي من الحاجات الأساسية وله دور رئيسي في توفير الصحة العقلية والنفسية وتنميتها للأفراد (Baeva, 2002). فالفرد الآمن نفسيا يشعران إشباع هذه الحاجة تقوده للشعور بالثقة والطمأنينة، على العكس من الفرد غير الآمن الذي يشعر بحالة من الخوف الدائم وفقدان القبول من الآخرين باعتباره تهديداً لذواتهم (زهران، 2005). ويعتبر الأمن النفسي من أهم الأمور المتصلة بحياة الأفراد ورفاهيتهم، فتطور الفرد لا يقتصر على المستوى العالي من التعليم وإنما على تنمية المهارات والصفات الشخصية ذات الأهمية والاستعداد لتحمل المخاطروMواجهة التهديدات والتكيف مع التغيير للوصول إلى الشعور بالأمن (Maddi, 2003). حيث هناك بعض المؤشرات التي يمكن من خلالها ان نستدل على ان هناك درجة مقبولة من مستوى الأمن النفسي في الأوساط الأكاديمية وهي:

1. تحديد مدى رضى الطلبة عن اشباع هذه الحاجة، حيث يرتبط الأمن النفسي بالثقة والحرية داخل الغرفة الصفية.
2. تصور المخاطر، حيث يمكن رؤية الشعوربوجود نوع من الراحة، و الأمن نفسيا أو انعدامه من خلال اخذ بعض المخاطر المحتملة بعين الاعتبار (Cong & An, 2004).
3. تقييم الخبرات الشخصية، حيث يمكن للطالب ان يكون امنا نفسيا من خلال التقييم، والإدراك والخبرة لأمن البيئة المحيطة به (Tao, 2004).

4. ومن أهم المشكلات التي قد تؤدي الى تدني في مستوى الأمن النفسي هي مشكلة التواصل داخل الأسرة والمدرسة، والتي تؤثر سلبياً على الفرد في مختلف المجالات الانفعالية، والمعرفية، والاجتماعية.كما ترتبط بعوامل أخرى ضمن علاقات الفرد خارج الأسرة كعلاقاته مع الأقران والمعلمين، والسلوك غير الملائم المتمثل بالعدوانية والاندفاع، وضعف السجل الأكاديمي، ومرافقة الأقران من ذوي تعاطي المخدرات. (Zinchenko, Zotova, Tarasova & Gaidamashko, 2016).

تعتبر التفاعلات التي تحدث ضمن المحيط الأسري في مرحلة الطفولة المبكرة، سواء كانت إيجابية أو سلبية، من أكثر الأمور التي تؤثر في الأمن النفسي، مثل:

1. عدم وجود الأمان في محيط الأسرة.
2. التنشئة الأسرية غير الفعالة.
3. الجو الفوضوي الأسري.
4. عدم وجود ارتباط مع الكبار.
5. تعاطي المخدرات بين أولياء الأمور (Kulikova, 2012).

يعرف الأمن النفسي بأنه الشعور بالثقة والأمن والتحرر من الخوف والقلق، والشعور بإشباع الاحتياجات الآنية والمستقبلية، كما يرى الشعور بالأمن أو انعدامه بأنه نذير شؤم للمخاطر المحتملة أو الخطر الذي قد يحدث جسدياً او نفسياً، وهو الشعور بالعجز أو عدم القدرة على التعامل مع المواقف وينظر إليه بأنه شعور الإصرار والتحكم (Liu & Zhang, 2015). وتعرفه احمد (2011) بأنه الحالة النفسية التي تحدد علاقة الفرد بالآخرين المؤدية لتحقيق القدرة على مواجهة الإحباط والضغوطات التي يتعرض لها بشكل يحقق له التوافق.

ويشير تاو (Tao, 2004) إلى أن الطريقة المباشرة لتصور الشعور بالأمن، هو فهم التجربة والأوضاع المعيشية كالكوارث الطبيعية أو أمورا من مثل الأمراض، والحروب، والكوارث الاجتماعية ... وغيرها. فالشعور بالأمن هو مزيج من عوامل نفسية متعددة يمكن النظر إليه بأنه شعور شخصي يحقق الأمن الذاتي والذي يظهر من خلال الإدراك والانفعالات والسلوك. ويعرف فورست وكيرنز (Forrest & Kearns, 2001) الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بأنه فرد محبوب يتقبله الآخرون وليس لديه شعوربانه مهدد، ويشعر بالأهمية النفسية لدى الآخرين وخصوصا الوالدين الذين يوفرون له كافة احتياجاته المختلفة والرعاية والحماية والمساندة في أوقات الأزمات.

ويعرف مختار (2001) الأمن النفسي بأنه حالة مقعدة للفرد يتأثر خلالها بالمتغيرات المختلفة الحديثة في المجتمع سواء كانت تكنولوجية أو اقتصادية ... الخ، فهي درجة الفرد وإحساسه بالأمان الذي يرتبط بذاته وحياته وعلاقاته مع الآخرين، وإلى أي مدى تم إشباع الحاجات الأساسية له. بينما يعرفه عبدالمجيد (2004) بأنه عدم الشعور بالخوف والوصول إلى الطمأنينة والشعور بالحب والإحساس

بالانتماء للآخرين والحصول على الرعاية والدعم في مواجهة المشكلات مع تحقيق وإشباع الحاجات. وتعرفه عبدالعزيز (2008) بأنه عدم الشعور بالألم والابتعاد عن الخوف من أي خطر.

ويعرف جروان (2004) الأمن النفسي بأنه مستوى شعور الفرد بالأمان النفسي والتحرر من الاضطرابات الانفعالية المختلفة، وأنه من أهم الدعائم التي ترتكز عليها الصحة النفسية للفرد. بينما يعرفه الطهراوي (2007) بأنه شعور الفرد بالارتياح والرضا والطمأنينة والتخلص من القلق والخوف والوصول إلى العلاقات الاجتماعية المتزنة. كما يعرف بأنه الأمان الذي يشعر به الفرد والتحرر من التهديدات والمخاطر في حياته والذي يتم من خلال إشباع الحاجات الأساسية والتقبل الذاتي، والوصول إلى الاستقرار من خلال حل المشكلات (زهران، 2003).

أما المحمداوي (2007) فيعرفه بأنه الأمان الذي يشعر به الفرد والتحرر من التهديدات والمخاطر في حياته والذي يتم من خلال إشباع الحاجات الأساسية والتقبل الذاتي، والوصول إلى الاستقرار من خلال حل المشكلات. بينما عرفه ماسلو بأنه شعور الفرد بالاستقرار والأمان والحصول على الحماية التي تجنبه الألم، والتخلص من المخاوف والقلق، والاعتماد على الأفراد الذين لديهم القدرة على تحقيق المتطلبات الحيوية (زايد، 2007). كما ينظر إلى الأمن النفسي بأنه نظام مفتوح من الاتصال مع البيئة المحيطة التي تضيف ديناميكية للاستقرار، فهي الحالة التي تنتقل من حالة عدم التوزان إلى الاستقرار والاتزان. وهناك طرق لتصور الأمن في سياق جدلي بين التوتر وحالات الاستقرار هي:

1. إمكانية تحليل علمي للأمن النفسي من خلال إمكانية التغلب على التهديدات.
2. أهمية الاستقرار في حياة الأفراد.
3. الآليات التي تعمل على تخفيف حدة التوتر في نطاق الموضوع وفي سياق الإدراك الجماعي للخطر (Button, 2012).

وتشير عودة (2002) إلى أن الأمن النفسي عبارة عن ظاهرة متكاملة نفسياً ومعرفياً واجتماعياً وفلسفياً وكمياً، بمعنى أنها:

1. نفسية: أي تعتمد على قدر كبير من الطاقة النفسية.
2. فلسفية: تحدد من خلال قيمة الأمور المهددة للذات ومعانيها المعرفية.
3. اجتماعية: هي امتلاك الفرد للهوية الاجتماعية.
4. كمية: وجودها بمقدار ويمكن قياسها.
5. إنسانية: أي اشتراك هذه السمة بين الأفراد كافة.

النظريات المفسرة للأمن النفسي

يعنى المنحى الانساني بشكل اكبر بتاثير الجوانب الانفعالية، والحاجات النفسية والاجتماعية والشخصية في جعل حياة الفرد اكثر انسانية، ويعتبر العالم (ماسلو) الاب الروحي لهذا المنحى(sheslow,2005). واكد ماسلو على أهمية الحاجة للأمن النفسي من خلال نظريته ونظرته للدافعية الانسانية، التي تقوم على أساس أن الحاجات لا تتساوى في أهميتها وفي قوتها الدافعة، وفي إلحاحها، طلبا للإشباع، افترض ماسلو أنه يمكن تصنيف الحاجات في فئات أو مستويات مرتبة ترتيباً "راسيا" على شكل هرم متدرج، بحيث تمثل الحاجات الفسيولوجية قاعدة الهرم لأنها ضرورة بيولوجية هامة، أي أنها ضرورية لبقاء الفرد على قيد الحياة، ويلي ذلك حاجات الأمن النفسي، ويرى أن عدم إشباع حاجات الأمن النفسي يؤثر في محاولة إشباع الحاجات الأخرى التي تليها في الترتيب الهرمي والتي تمثل حاجات الحب والانتماء والتقدير والمكانة إلى أن نصل قمة الهرم حيث الحاجة إلى تحقيق الذات وتوكيدهاوتجنب كل ما من شأنه أن يهدده أو يعرض حاجته للخطر (Maddi, 2003). ويرى ماسلو أن الحاجة للأمن النفسي لا تظهر عند الفرد إلا بعد إشباع حاجاته الفسيولوجية ولو بشكل جزئي، وعندما يتمكن الفرد من إشباع حاجته للأمن فانه يسعى إلى تحقيق الحاجات الأخرى التي تلي الحاجة للأمن النفسي(عيد، 2001).

كما حاول كثير من العلماءالنفسيين، الوصول الى تفسيرات نظرية لفهوم الامن النفسي، حيث قامت نظرية التحليل النفسي لفرويد على أساس غريزي، واشار الى ان الشخصية تعيش في قلق دائم وذلك من خلال مسببات عدم اصدار الأمر الذي يأخذ شكلاً مرضياً، وتستحوذ على الفرد أفكار ملحة لاتهام الذات وعدم الشعور بالأمن والطمأنينة، ونتيجة لقلق الضمير الذي يصبح شيئاً لا يطـاق. وافترض فرويد أن الفرد تحركه الرغبة في اللذة وتجنب الألم، أي الشعور بالأمن والطمأنينة، وقد يحصل ذلك من خلال اللجوء الى الحيل الدفاعية والافراط في استخدامها يؤثر سلباً على تفاعل الفرد مع الحياة، ويدل على الضعف النسبي (للأنا)، ومع ذلك فان عدم الشعور بالأمن هو نتيجة الحرمان والكبت في الطفولة إذ أن (الأنا) تواجه دائماً النزعات الغريزية (للهو) التي تحاول التعبير عن نفسها، ويترتب على ذلك صراع داخلي في أعماق اللاشعور، نتيجة لخشية (الأنا) من أن تظهر النزعات الغريزية (للهو) (الخزاعي، 2002).

كما أكدت هورني على السياق الاجتماعي للنمو، وأن الخبرات تنتج أنماطاً مختلفة من الصراعات في الشخصية، فالشعور بالقلق وعدم الطمأنينة ناتج عن العزلة والضعف، وتظهر هذه المشاعر عندما تتعرض العلاقات المبكرة للنمو الداخلي عند الطفل وتخلق حاجات متناقضة نحو الناس. أما فروم فيرى أن الفرد حيوان وكائن بشري في آن واحد، فهو حيوان بما لديه من

حاجات بيولوجية لا بد من اشباعها، وهو كائن بشري بما لديه من الشعور بذاته والعقل والخيال، وأن اعتماده على الوسائل الدفاعية الهروبية كالانصياع وهو مؤشر على فقدان الأمن والاستقرار.

وافترض فروم خمس حاجات تنتج عن الارتداد بين حاجة الأمن والحرية وهي (الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى التجاوز، الحاجة إلى الارتباط بالجذور، الحاجة إلى الهوية، والحاجة إلى الإطار المرجعي. أما ليفين فقد افترض أن الشخصية مركز ديناميكي لعمليات عديدة تحدث سلسلة من المجالات الشخصية المتبادلة . أما سوليفان فقد أكد على أن مشاعر عدم الأمن والقلق لدى الفرد تشوه ادراكه للواقع كما تؤثر على نمو شخصيته (بلان، 2015).

كما ترى النظرية السلوكية أن التعلم ما هو الا عملية اكتساب عادات عند الأفراد، وتتكون بالتدريج عن طريق تكوين ارتباطات شرطية بين مثيرات واستجابات، وأن هذه الاستجابات تشبع حاجات معينة لديهم، الأمر الذي يجعلها تخفف من حدة المثيرات التي تسبب هذه الاستجابات، وتخفف من التوتر عند الفرد مما يضعف الارتباط بين المثيرات والاستجابات. وترى نظرية (جثري) التي تتبنى افتراض الارتباط أو الاقتران الفوري كشرط أساس لحصول ارتباط جديد بين المثير والاستجابة. في حين يؤكد البعض ومنهم (هل) على أن التعزيز أو الثواب يصحب الاستجابة (الخزاعي، 2002).

في حين يؤكد (واطسن) على القلق والخوف يُعدان من مهددات الأمن والطمأنينة، ويرتبطان بالمعززات والاشتراطات التي واجهها الفرد خلال تأريخه التعلمي. أما سكنر فقد أكد على الاشتراط الاجرائي، حيث يعتقد أن التعزيزات التي يواجهها الأفراد في بيئتهم بشكل عشوائي والتي لا يمكن التنبؤ بها تؤدي الى العصاب. ويفترض سكنر أن اعتقاد الفرد بأداء استجابة معينة يسهم في جلب التعزيز رغم ان العلاقة هنا قد تكون وهمية. يؤكد أيضاً على أن الفرد يركز على النتائج التي تعقب الاستجابة وليس على المنبه الذي يسبق الاستجابة كما يرى بافلوف (الأزيرجاوي، 1991).

ويشير دولارد وميللر الى ان عدم الشعور بالأمن النفسي هو استجابة لا توافقية متعلمة لصراعات تنمو في مراحل مبكرة وتعمم لمواقف مشابهة مستقبلاً (العزة وعبد الهادي، 1999). ويعتقد السلوكيون ان الشعور بالأمن النفسي يتحقق من خلال اكتشاف الفرد عادات مناسبة تساعده على التعامل مع الآخرين ومواجهة المواقف والتوافق مع البيئة (الخزاعي، 2002).

كما تعتقد النظرية المعرفية أن هناك تفاعلاً متواصلاً بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك، فقد ركزت هذه النظرية على العمليات الادراكية والانشطة العقلية والذاكرة بدلاً من التركيز على ملاحظة السلوك الظاهر كما هو الحال لدى السلوكيين (الأزيرجاوي، 1991). ويرى علماء هذه النظرية بأن الفرد الذي يعاني من عدم الشعور بالأمن يحاول أن يحمّل الآخرين مسؤولية ذلك، منكراً الواقع ومكوناً له نظاماً ومعنى بأسلوبه الخاص يمكنه من السيطرة عليه (الداهري، 2000).ويرى بياجيه أن الفرد لكونه جزءاً لا يتجزأ من بيئته، معتمداً في ذلك على المخططات وهي البنى العقلية المتكونة

وراثياً، أو قوانين تنظم معالجة المعلومات والسلوك، وأن هذه المخططات تتكيف وتتغير على وفق الارتقاء العقلي ويكون الاضطراب وعدم الشعور بالأمن نتيجة لخبرات الطفولة المتأخرة، ويعتقد بياجيه أن هناك وظيفتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر وهما التنظيم والذي تتمثل وظيفته بنزعة الفرد الى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في انظمة كلية متناسقة ومتكاملة. أما الوظيفة الثانية فهي التكيف فتتمثل بنزعة الفرد الى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها (أبو جادو، 2000).

مظاهر الشعور بالأمن النفسي

من مظاهر الأمن النفسي للطلبة في المدراس، هو تحسين الصحة النفسية لهم، واتاحة الاستيعاب الجيد للمواد الدراسية، وتطوير الخصائص العقلية والنفسية بناءًا على الخصائص الشخصية للطالب، وقد أشار شيكيتيرا وفيتيازيفا وبوغرماز إلى أن الأمن النفسي يرتبط بشكل إيجابي مع مستوى جيد من الذكاء(2014Sheketera, Vityazeva & Bogomaz). فالشعور بالأمن يعزز المواقف المناسبة تجاه المشكلات والصعوبات التي تواجهه، والتخلص من الخوف، والاستقلال، ويساهم في صحة الأفراد الجسدية والعقلية، فالفرد الذي يخشى المدرسة أو المعلم أو زملاء الدراسة والذي لا يتوفر لديه الحماية من الإيذاء النفسي ليس قادراً على الدراسة الجيدة والتطور بشكل طبيعي (Kulikova, 2016). ينظر إلى الأمن النفسي بأنه مركب بين الاطمئنان والثقة بالذات وتعزيز تأكيد الانتماء إلى الآخرين والشعور بالأمان (زهران، 2003). بينما تشير وزارة التربية العراقية (2005) إلى انعكاسات الأوضاع الأمنية في العراق على العملية التربوية لدى طلبة المدارس من خلال:

1. أصوات الانفجارات والاطلاقات النارية التي تخلق الرعب والمخاوف في نفوس الطلبة، والتي تؤدي بهم الى تشتت الانتباه وعدم القدرة على التواصل مع مدرسيهم.
2. تترك آثار العنف ومناظر القتل والدماء ومشاهد الدمار صورة سوداوية في مخيلة الطلبة للمستقبل الذي يحاول الوصول إليه، كما أن الخوف من الخطف الذي قد يحدث للطلبة مما دفعهم إلى ترك التعليم وعدم الذهاب للمدرسة.

هذا و يرى شقير (2005) ايضا أن فقدان الأمن النفسي لدى الطلبة يرتبط بسلوكياتهم الانفعالية، التي تميل إلى العدوان، رغبة منهم في تحقيق وتقدير الذات، فإذا كانت علاقتهم بالأقران والبيئة المحيطة به آمنة فسيشعرالطالب فيها بالثقة والأمان وبالتالي الوصول إلى تقدير الذات.

ويرى حمزة (2001) أن هناك العديد من الأسباب المجتمعة والمنفردة التي قد تؤدي بالفرد لعدم إحساسه بالأمن وهي كما يلي: الإخفاقات المتكررة في إشباع الحاجات؛ الفشل في عدم تحقيق وتقدير الذات؛الشعور بعدم الثقة بالنفس؛ عدم تقدير الآخرين والمجتمع له؛ الاضطرابات الشخصية والاجتماعية؛ الضغوطات النفسية وتوقع الفشل؛ عدم التمتع بالحياة والاستمتاع بها؛ أنماط التنشئة الأسرية والاجتماعية الخاطئة.

أما أحمد (2011) فتشير الى ان أنماط المعاملة الوالدية والتربية الصحيحة عامل مهم في شعور الفرد بالأمن، و تعدد الزيجات يخلق لدى الأبناء شعوراً وإحساساً أقل بالأمن، وايضا يزداد الشعور بالأمن كما زاد العمر والمستوى التعليمي.

مكونات الأمن النفسي

يرى باروس (Borrows, 2000) الأمن النفسي من الحاجات النفسية التي تسعى باستمرار للمحافظة على إشباع الحاجات الأساسية والنفسية للأفراد ويتكون من مما يلي:

1. **الأمن الاجتماعي:** وهو الذي يتم من خلال المحيط الاجتماعي بإشباع الحاجات الاجتماعية التي يشعر فيها الفرد، وبأنه مقبول اجتماعياً في محيطه، وأن الدورالاجتماعي يدفعه للشعور بالحاجة إلى التمسك والتقيد بعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه.
2. **الأمن الجسمي:** ويتم خلاله إشباع الحاجات المتعلقة بالأمور البدنية والجسمية، فشعور الفرد بالأمان الذي يحميه ويقيه من الاضطرابات المختلفة وخصوصاً في أوقات الأزمات، مما يؤدي به إلى تجاوز المحنة والظروف الطارئة (عبدالعزيز، 2008).
3. **الأمن المادي:** وهو الذي يتمثل في محاولة الفرد للحفاظ على البقاء من خلال إشباع الحاجات الأولية كالطعام والشراب، والابتعاد عن مواطن الخطر والتخلص من آثاره.

وتعتبر هذه المكونات من الأمور التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأمن النفسي التي تقود لحالة الفرد الجسمية وعلاقاته بالآخرين، وإشباع الأمور الأساسية من دوافع وحاجات للوصول إلى التوافق الذاتي (عبدالمجيد، 2004).

العوامل المؤثرة في الأمن النفسي

يرتبط الأمن النفسي بالعديد من العوامل التي تؤثر في تكوينه كالحالة العضوية للفرد وعلاقاته مع الآخرين، فقد يتأثر الفرد بعوامل مختلفة تحيط به سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية ولعل من أهمها التنشئة الاجتماعية التي تهتم بشأن الفرد وأنشطته وحالته الجسدية والنفسية والمواقف والتجارب التي يمر بها أو تعترض طريقه. ولعل التنشئة النفسية الاجتماعية التي تهتم بنمو الفرد من ناحية جسمية وعقلية ونفسية تختلف من فئة عمرية لأخرى، فالأفراد يستجيبون للظروف الخطيرة بناءً على خبراتهم ومستوياتهم التعليمية والتربوية، بالإضافة إلى أهمية إشباع الحاجة البيولوجية التي تعتبر من أساسيات الأمن النفسي، فإشباعها يحقق للفرد التوجه السلوكي نحو الأمن النفسي (Rickett, 2005).

وتقوم الاتجاهات الوالدية بدور هام ورئيسي في تنشئة الأبناء وتشكيل ذواتهم، يمكن القول بأن توكيد الذات للأبناء يتأثر إلى حد كبير بالاتجاهات الوالدية في التنشئة، فالاتجاهات الوالدية السوية غير المتباينة تتمخض عن أبناء مؤكدين لذواتهم، قادرين على التعبير عن آرائهم وذواتهم في إطار مناسب، يشعرون بقيمتهم وأهميتهم، بما يحقق لهم الأمن والاستقرار النفسي، في حين أن الاتجاهات الوالدية غير

السوية غالباً ما تتمخض عن أبناء غير مؤكدين لذواتهم، غير قادرين على التعبير عن أنفسهم وذواتهم، أو المطالبة بحقوقهم، غير قادرين على تحقيق التوافق والانسجام بين متطلبات النظام الاجتماعي الذي يعيشون فيه، وبين متطلبات ذواتهم الداخلية (Mulyadi, 2010).

وتترك الأساليب الوالدية السلبية، اثرا أكثر عمقاً، فهي تهدد مشاعر الأمن، وتقلل من شأن الابناء وقدراتهم، ومن ثم ينتج عنه سوء في الحالة النفسيةللابناء، مما يؤدي إلى كره السلطة الوالدية والتمرد عليها، وتترك اثرا على مفهوم الذات بصورة سلبية لديهم، كما تعتبر أساليب المعاملة الوالدية من الأمور التي قد تزعزع أمن وطمأنينة الفرد، فالأسلوب التسلطي يؤدي إلى ظهور مشاعر الخوف وعدم الأمان في المواقف المختلفة، مما يؤدي به إلى الوقوع ضحية لمشكلات واضطرابات نفسية تؤثر على النواحي النمائية المختلفة (احمد، 2004). كما أن الرفض الوالدي من الأبعاد الحاسمة في نمو وتكوين شخصية الأبناء، حيث يمكن يترت عليه ظهور نزعات شخصية محددة، وهي الاعتمادية والعدوانية والتقدير السلبي للذات، وعدم الثبات الانفعالي، وعدم التجاوب الانفعالي والنظرة السلبية للحياة (الخولي، 2007).

ويعتبر الشعور الإيجابي والاطمئنان الانفعالي من العوامل المؤثرة في تكوين الأمن الذي يحتاج إلى الاهتمام بالفرد منذ سنوات حياته الأولى، فالأمن النفسي أحد الجوانب النفسية السليمة وأهم الحاجات الأساسية الواجب إشباعها للوصول إلى الطمأنينة والراحة النفسية، كما أن تحقيق وتقدير الذات بجانب الأمن النفسي تعتبر من أول الدوافع النفسية الاجتماعية المحركة لسلوك الفرد والانتقال به نحو أهدافه، ولكن إذا لم يتم تحقيقها فإن ذلك يؤدي إلى الفشل في الوصول لتقدير وتحقيق الذات وبالتالي الوصول لمرحلة اليأس (Rickett, 2005).

ويرى الشريف (2003) أن الثبات في شخصية الفرد وعدم التشويش أو الاضطراب، والابتعاد عن اليأس والإحباط وتحطيم الذات، واكتمال الشخصية الدينية التي تتسم بالطمأنينة والتفاؤل، والثقة الكاملة بتوفيق الله ونصره، تجعل منه فرداً راضياً وسعيداً، فهذه الأمور تعتبر ذات شأن وأهمية بالغة لتحقيق الأمن النفسي.

وهناك العديد من العوامل المهددة والتي تؤثر على الفرد وتفقده الشعور بالأمن النفسي، وهي ما يلي:

1. المناخ الأسري غير السوي: يعتبر المناخ غير السوي من الأمور التي تؤثر بالأفراد سلبياً وتؤدي بهم إلى الاضطرابات في العلاقات بين أفراد الأسرة، وعدم الاستقرار في أساليب المعاملة الوالدية، والاختلاف بين الوالدين في تربية الأبناء، والعلاقات المزعزعة بين أفراد الأسرة. هذه الأمور من شأنها أن تهدد الأمن النفسي للأفراد (مالكي وبانقيب، 2013).
2. التهديدات: هناك العديد من الأمور والظروف الخارجية التي تهدد الأمن النفسي للأفراد، ومن هذه الأشكال: الحروب وما ينتج عنه من توابع نفسية خطيرة على نفسياتهم، بالإضافة إلى عدم

الأمان الوظيفي الذي يعيش بعض الأفراد وخصوصاً المؤسسات الخاصة والتي قد تستخدم التهديد والفصل من الوظيفة، كما أن عدم الحصول على التعليم المناسب الذي يجعل منه عرضة لاستجابات الثقافات الأخرى مما تخلق لديه الحيرة والتشويش التي تثير لديه القلق النفسي الذي يؤثر بدوره على الأمن النفسي (حسين، 2008).

3. الإعاقات الجسدية والأمراض: إن إصابة الفرد بالأمراض وخصوصاً الأمراض المزمنة أو الإعاقات الجسدية التي تشعره بالعجز وتخلق لديه مستوى منخفض من الأمن النفسي، لأنهم بحاجة إلى ظروف وأوضاع تكيفية خاصة وبالذات الأفراد المعاقين جسدياً (حسين، 2008).
4. الوراثة والبيئة: فالقلق أحد العوامل المؤثرة في الأمن النفسي، حيث يشكل 35% من الوراثة و65% من تأثير البيئة، فالظروف البيئية السيئة لها دور أساسي في تطوير القلق العام، وهذا يدل على أن التفاعل بين عوامل الوراثة والبيئة للفرد من الآثار المتعلقة بالأمن النفسي (جروان، 2004).
5. التنشئة الاجتماعية: تعتبر تجارب الطفولة وأنماط التنشئة الأسرية من أكثر الأمور المؤثرة في الشعور بالأمان، فالتعاطف الأسري مهم في تطور الأمن النفسي بين الأبناء، فشعور الفرد بالأمان داخل البيئة الأسرية يميل إلى تعميم هذا الشعور إلى البيئة الاجتماعية، ويظهر هذا من خلال الشعور بالانفعال والتمتع مع الآخرين، وهذا نتاج التفاعل الاجتماعي بين الفرد والبيئة الاجتماعية (جروان، 2004).

أبعاد الأمن النفسي

هناك العديد من الأبعاد المتعلقة بالأمن النفسي فمنها الرئيسية ومنها الثانوية، فمن الأبعاد الرئيسية التي أشار إليها النواصرة (Alnawasreh, 2016) وهي: الشعور بالقبول والمحبة والعلاقات الدافئة والود مع الآخرين، وبعض الجوانب تشمل الاستقرار والزواج الآمن، والحب والألفة وتلبية احتياجات الوالدين ورعاية وتنشئة الأبناء.الشعور بالولاء وتحقيق الاعتماد على الذات، والعمل من أجل حياة كريمة في الحاضر والمستقبل.والشعور بالأمان والسلام وغياب التهديدات والخوف والعدوان.

أما الأبعاد الثانوية للأمن النفسي تتمثل في وعي الفرد بأن العالم بيئة دافئة وسعيدة، الأمر الذي يؤدي به إلى الشعور بالكرامة والعدالة والرضى، و وصف الفرد بأنه ودود ومحترم.الثقة بالآخرين وحبهم والرضى في التواصل والتعامل معهم.التسامح مع الآخرين وعدم التعصب.التفاؤل والأمل والثقة بالمستقبل وتمني الأفضل.الشعور بالسعادة والرضا عن الذات في الحياة.الشعور بالهدوء والرضا والاستقرار الانفعالي والخلو من الصراعات.الحرية والاعتماد على الذات والشعور بالمسؤولية الاجتماعية.قبول الاعتماد على الذات والتسامح والثقة بالنفس، والشعور بالمنفعة والفائدة.

ويرى عبدالمجيد (2004) ايضا، العديد من المؤشرات التي تدل على الأمن النفسي لدى الأفراد والتي تتضح من خلال ما يلي:

1. الشعور بقبول الآخرين ومحبتهم له.
2. الشعور بالانتماء للجماعة والمكان الذي يعيش فيه.
3. الشعور بالأمان وقلة الشعور بالقلق والتهديد.
4. الشعور بدفء المحيطة من حوله والعيش بسعادة.
5. إدراك صفات الخير والود لدى الآخرين.
6. التسامح والابتعاد عن العدوان مع الآخرين والشعور بالألفة نحوهم.
7. الإحساس بالتفاؤل وتوقعات الأمور الخيرية.
8. الاتجاه نحو السعادة والقناعة.
9. الشعور بالراحة والهدوء والاستقرار الانفعالي.
10. تقبل الذات والآخرين والتسامح معهم.
11. التعاون والاهتمام بالآخرين والتلطف معهم.
12. خلو الفرد من الاضطرابات المختلفة والقدرة على المواجهة.

ويرى مالكي وبانقيب (2013) أن الأمن النفسي يجب أن يتوافر فيه عدة خصائص أهمها هوإشباع الحاجات الإنسانية لدى الفرد، و حماية الفرد من الأخطار التي تهدد أمنه سواء كانت اجتماعية أو أسرية أو اقتصادية، كماللصراعات والآلام النفسية الحادة سبب في عدم رضى الفرد عن نفسه والتي تعتبر تهديداً لأمنه.

الحاجات الخاصة بالأمن النفسي

يشير ماسلو والمشار إليه في مخيمر (2003) إلى تحديد الحاجات الخاصة بالأمن النفسي والتي من أهمها ما يلي:

1. الحاجة إلى الطمأنينة: وهي الحماية من الأخطار والتهديدات المختلفة.
2. الحاجة إلى النظام: وهي الالتزام بضوابط والقواعد الخاصة بالسلوك والعلاقات.
3. الحاجة إلى الاستقرار: وهي الحصول على جو آمن وهادئ والابتعاد عن المشاحنات والمشاجرات.
4. الحاجة إلى الاستقرار: وهي الوصول إلى القدرة باتخاذ القرار وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس.
5. الحاجة إلى تخفيف الآلام الجسدية والنفسية والابتعاد عن الظروف الخطيرة، وتجنب الاعتداءات من الآخرين وسخريتهم.

معوقات الأمن النفسي

يرى مؤمن (2004) أن توفير الأمن والاستقرار النفسي من الأمور الهامة والمتعلقة بوظائف الأسرة النفسية والاجتماعية، فهي تمنح افرادهاالدفء وتعطيهم الأمان والحماية من ضغوطات الحياة والأخطار التي قد تلحق بهم. ويشير آن وسونغ (An & Cong, 2003) إلى أن عدم تحقيق الأمن النفسي لدى الأفراد قد ينتج صعوبة في تكوين العلاقات الشخصية، والميل نحو الاضطرابات الانفعالية . فهناك العديد من المعيقات التي تعمل على عدم تحقيق الأمن النفسي لدى الأفراد، فهي عوامل ضاغطة تؤثر على النسق الاجتماعي للفرد مما تجعله في حالة مضطربة أو قلقة بشكل مستمر، وهذه المعيقات هي:

1. الأوضاع الاقتصادية: فالوضع الاقتصادي المتدني يعمل على تهديد حياة الأفراد.
2. تغير السلوك القيمي: أدى ذلك إلى تغيير في سلوكيات الأفراد للوصول إلى الأمور غير مرغوبة اجتماعياً للدفاع عن الذات.
3. الحروب والخلافات: أحدثت الحروب شرخ عميق في تركيب البناء المجتمعي وتفكك العلاقات، والشعور المستمر للخوف وعدم القدرة على المواجهة.
4. العوامل الثقافية والتنشئة الأسرية الاجتماعية المضطربة.
5. ضعف الوعي الديني: انخفاض مستوى الوعي الديني يعمل على إعاقة الأمن النفسي (العقيلي، 2004).

أثر الأمن النفسي بتوكيد الذات

يعتبر الأمن النفسي من الأمور الأساسية التي تعمل على ترك اثر واضح على مفهوم الذات، وان الشعور بالقلق وتدني درجةالأمن النفسي للفرد يأتي من الخبرات المؤلمة التي تعرض لها خلال فترة حياته المبكرة والتي شهدت خبرات ومواقف غير سارة من الأفراد الذين من حوله، وتطور هذا الوعي لديه على نمط من الأفكار الهدامة تجاه الذات والآخرين، ومن الأمثلة على ذلك غياب الوالدين بحيث يشعر الفرد بعدم الأمان وفقدان شيئاً جوهرياً بحياته وبالتالي يؤثر على تحقيق مفهوم الذات لديه وتوكيدها (Cummings & Davies, 2011)

كما ينعكس مفهوم الأمن النفسي لدى الأفراد من خلال الاهتمامات الاجتماعية والإنسانية، يمتلك الفرد الذي يشعر بالأمن النفسي الكفاءة الاجتماعية والذاتية التي تساعده على الاهتمام بالآخرين، والتعاطف معهم. وأن الأبناء الآمنين نفسياً لديهم كفاءة اجتماعية وسلوكية وذكاء أفضل من الأبناء غير الآمنين بالإضافة إلى أنهم كانوا أكثر قبولاً وامتلاكاً لصداقات متبادلة وأكثر تجاوبا وأقل انتقاداً من نظرائهم غير الآمنين (Granot & Mayseless, 2001).

وتركز الفلسفة الوجودية على الحالة الروحية للفرد وبأنها انفعالية ونفسية أكثر من كونها عقلانية، فيجب التعامل مع القلق والخوف واليأس بطريقة انفعالية نفسية التي قد تقوم بدور هام في تحويلها لأحداث الحياة (Corey, 2011).

فإن عدم إحساس الفرد بأنه آمن نفسيا قد يقود للعديد من المشكلات النفسية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية كانعدام الثقة وانخفاض تقدير الذات وغيرها، وقد لايشعر الفرد بالأمن من خلال الرفض، أو العزلة أو، القلق أو، العدوانية، فهو ليس متشائماً وليس سعيد، ولكن تظهر عليه علامات التوتر والصراع، يميل إلى الانغلاق على الذات و يصبح لديه اضطراب في تقدير الذات (Laible, 2004). وقد يساهم عدم الشعور بالأمن في تطور الخجل وجنون العظمة والانسحاب الاجتماعي، فهو قد يشجع على السلوكيات التعويضية مثل الغطرسة والبلطجة والعدوان. وكلما زاد انعدام الأمن ارتفعت درجة العزلة، وهذا يرجع في جذورها إلى انعدام الأمن في سنوات الطفولة، وقد يكون مؤلم يهدد الذات وتأكيدها مصحوبة بآليات للدفاع النفسي (Alegre, 2008).

ويشير كل من بني مصطفى والشريفين (2013) إلى أن عدم حصول الطلبة المراهقين على الأمن النفسي قد يؤدي بهم إلى الوقوع فريسة للتسلطية وفقدان الذات وتوكيدها والثقة بالآخرين وغيرها العديد من الاضطرابات الانفعالية والنفسية.

وترى شقير (2005) أن الأمن النفسي ينطوي على الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة لدى الأفراد، وأنه مقبول ومحبوب لدى الآخرين. ولعل اهتمام الآخرين به والانتماء إليهم يخلق لديه الشعور بالدفء والمودة التي تؤدي بها إلى الثبات والاتزان الانفعالي والتقبل الذاتي وتوكيد الذات، وهذا يجعله يحصل على الأفضل في حياته ويحقق رغباته بالمستقبل، ويبتعد عن خطر الإصابة بالاضطرابات النفسية التي تهدد أمنه واستقراره في الحياة. بينما يرى ميلياد (Mulyadi, 2010) أن الأمن النفسي يسعى لتحقيق الشعور بالراحة النفسية والثقة بالنفس، الأمر الذي يخلق لدى الفرد توكيد ذات عالي يحقق ما يصبوا إليه. ويرى زهران (2005) أن الأمن النفسي عبارة عن مركبات من الاطمئنان الذاتي والثقة والتوكيد الذاتي الذي يخلق لدى الفرد حالة من التوازن الأمني والتوافق الذاتي.

يرتبط الأمن النفسي لدى الفرد بسلوكيات انفعالية قدتميل إلى العدوان احيانا رغبة منه في تحقيق الذات وتأكيدها، فإذا كانت علاقته بالأفراد والبيئة المحيطة به آمنة فسيشعر فيها بالثقة والأمان وبالتالي الوصول إلى توكيد الذات (MacCann, Joseph, Newman & Roberts, 2014). بينما يرى زهران (2003) أن تحقيق الأمن النفسي يتم من خلال عمليات الأمن النفسي وهي الأنشطة التنفسية التي يستخدمها الفرد للتخلص من التوتر وتحقيق الذات وتوكيدها، بالإضافة إلى توفير المناخ الأسري المناسب والسعيد لكي ينمو الأفراد نمواً سليماً من خلال إشباع الحاجات، كما أن دعم جماعات الرفاق للفرد والاعتماد عليهم يشعرهم بالحصول على الأمن بدرجة كبيرة.

إن عدم إشباع حاجات الأساسية للفرد ولا سيما الحاجة إلى الأمن النفسي يجعل منه فرداً متوتراً وقلقاً تجاه المواقف الحياتية اليومية، ولديه قدرة أقل على المبادأة والمرونة وتأكيد الذات. فهو يتحرك نحو المواقف نتيجة الخوف وعدم الأمن، ويكون سلوكه غير منتظم وغير فعال (Davies, Forman, Rasi, & Stevens, 2002). وأن فقدان الشعور بالأمن النفسي يخلق لدى الأفراد فقدان الثقة بالنفس وبالآخرين، وانخفاض تقدير الذات وعدم توكيدها مما تؤثر بشكل مباشر على الحالة النفسية والصحية في حياة الفرد (بني مصطفى والشريفين، 2013).

والمفهوم الإيجابي للذات يتضح من خلال تدعيمه في نفوس الأفراد والذي يعكس مفهوم توكيد الذات لديهم، الأمر الذي يؤدي إلى خلق الراحة النفسية والطمأنينة والاستقرار المؤدي للأمن النفسي الذي يقودهم للتفاعل مع ذواتهم أولاً ومن ثم مع أسرهم والمجتمع. ويتم ذلك من خلال الحياة اليومية للأفراد التي تؤدي إلى الاتزان الانفعالي والشخصي وخلق شخصية سوية تتمتع بصحة نفسية سليمة، فحصول الأفراد على الأمن النفسي يؤدي بهم الى تحقيق لتوكيد الذات لديهم، حيث يعتبر من أهم الشروط التي تحقق الصحة النفسية للأفراد (المطيري، 2015). وأن الفرد الآمن يشعر بإشباع هذه الحاجة التي تقوده للشعور بالثقة والطمأنينة، على العكس من الفرد غير الآمن الذي يشعر بحالة من الخوف الدائم وفقدان القبول من الآخرين، لأن عدم القبول يعتبر تهديداً لذواتهم (زهران، 2005). كما أن الشخصية الإيجابية تمتاز بعدد من العناصر الأساسية، منها: قوة الأنا، الاتزان والذكاء الانفعالي، والتوكيدية وتقدير الذات (عيد، 2001).

ثالثاً: الذكاء الانفعالي

عرض جاردنر Gardner's في عام 1983 أنواعاً للذكاء بطريقة تقليدية من خلال نظرية الذكاءات المتعددة، والتي شملت كل من الذكاءات الشخصية المتمثلة في فهم نوايا ودوافع ورغبات الآخرين، والذكاءات المتمثلة بالقدرة على فهم االفرد لنفسه وتقدير مشاعر الآخرين والمخاوف والدوافع (Smith, 2002).

وهناك العديد من النماذج الخاصة بالذكاء الانفعالي، ويعتبر نموذج جولمان نموذج يجمع بين ما تم تداوله في هذا النموذج بشكل منفصل عن قدرة وسمة الذكاء الانفعالي، وحدد جولمان الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات والخصائص التي تعزز أداء القيادة (Goleman, 1998)، بينما نموذج بيتريدس Petrides يشمل التصرفات السلوكية والقدرات الذاتية، ويركزنموذج القدرة الذي وضعها مايرو سالوفي Salovey & Mayer على قدرة الفرد على معالجة المعلومات الانفعالية واستخدامها للتنقل في البيئة الاجتماعية (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

كما يعتبر الذكاء الانفعالي من أهم المفاهيم في مجال الصحة النفسية، ويمثل علامة دالة للذات السوية، فضلاً من أنه هو قلب وصميم العملية التوافقية، ويستخدم مصطلح الاتزان الانفعالي ليشير إلى وصف حالة الفرد الناضج انفعالياً الذي يستطيع التعبير عن مشاعره وانفعالاته بهدوء وبصورة متزنة، بحيث تكون استجاباته الانفعالية ملائمة للموقف، فلا يستجيب باندفاعية أو تهور، ولا يكون متبلداً انفعالياً في المواقف المثيرة للانفعال، كما يعني أيضاً أن يكون الفرد بعيداً عن التقلبات الوجدانية، وأن تكون لديه القدرة على ضبط انفعالاته والسيطرة عليها وإظهارها في صورة مقبولة اجتماعياً (حسين، 2006).

فالأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي يتمتعون بصحة نفسية وأداء وظيفي أفضل، وهناك علاقة سببية بين مهارات القيادة والذكاء الانفعالي والسمات الشخصية. وأشار جولمان أن الذكاء الانفعالي يمثل 67% من القدرات التي تعتبر ضرورية لتفوق أداء القادة (Goleman, 1998).

ويشير بروني وآخرون (Bruni, et al., 2006) إلى أن الإناث أعلى في مجال الذكاء الانفعالي من الذكور. ويشير هربرت وستيبيك (Herbert & Stipek, 2005) إلى أن الإناث لديهن تطور في المهارات اللفظية أكثر من الذكور، وبالتالي هن أكثر مهارة في التعبير عن مشاعرهن ولديهن خبرة أكثر في استخدام الكلمات. كما تظهر الإناث وعياً أكثر في مشاعرهن ومزيد من التعاطف، وأكثر مهارة في العلاقات الشخصية، فهن يملن إلى يكونن أكثر انفعالاً وحميمية في العلاقات، ولذلك يكون مستوى ذكاءهن الانفعاليا افضل مقارنة بالذكور. لكن الذكور هم أكثر ثقة بالنفس، متفائلون، ولديهم قابلية للتكيف بسهولة، ولديهم القدرة على التعامل مع التوتر بشكل أفضل. وقد يتشابه الذكور مع الإناث في جانب الأحاسيس، في حين الإناث لديهن القدرة على تحمل الضغوط، بينما الذكور أكثر مرونة انفعالية (Gornefski, 2004).

ويعرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) الذكاء الانفعالي بأنه نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي، والذي يتضمن قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين من أجل التمييز بينهما، وتوجيه طريقة تفكير الفرد وأفعاله، ويعرفه جولمان (Golman, 1995) بأنه القدرة على إدراك الانفعالات وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين، بحيث يؤدي ذلك إلى تنظيم وتطوير النمو الانفعالي المرتبط بتلك الانفعالات من خلال الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية والتعاطف والمهارات الاجتماعية (Rode, Mooney, Arthaud, Near, Baldwin, Rubin, & Bommer, 2007). ويُعرفه ماير وسالوفي وكاروسو (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) بأنه عبارة عن مجموعة من القدرات التي تمكن الفرد من مراقبة مشاعر ه وانفعالاته لذاته وللآخرين، والتعبير عن تلك المشاعر والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات في توجيه التفكير والتنظيم الذاتي.

وقد عرفه بار-أون (Bar-On, 1997) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات الانفعالية داخل الشخص وبين الأشخاص التي تؤثر في القدرات الكلية للفرد ليتوافق مع متطلبات البيئة كالسمات ما بين الشخصية، والقدرات العقلية المعرفية. حيث يتكون نموذج بار-أون من خمسة أبعاد رئيسية وهي: بُعد ما بين الشخصي، وبُعد بين الأشخاص، وبُعد التوافق، وبُعد إدارة الضغوط، وبُعد المزاج العام.

وتعرف الباحثة الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على التوافق مع نفسه والآخرين من خلال التعرف على مشاعرهم وانفعالاتهم، وتوجيه الذات نحو إدارة الضغوط للتخلص من المعيقات والسيطرة على الدوافع.

نماذج الذكاء الانفعالي

لقد فسر علماء النفس الكثير من النظريات او النماذج للذكاء الانفعالي، أدت هذه النماذج المختلفة للذكاء الانفعالي إلى تطور أدوات تقييم البناء، فهذه النماذج تتناول الطرق التي تسهل الانفعالات نا الخاصة بالتفكير والفهم، فعندما تتفاعل الانفعالات مع التفكير تسمح للأفراد باتخاذ القرار الأفضل، ويكون الفرد أكثر تجاوباً انفعالياً للقضايا الأكثر أهمية في حياته. وتتعلق كيفية إدراج أو استبعاد الانفعالات من التفكير اعتماداً على السياق والموقف، والبيئة والظروف التي تحيط بها حياة الفرد اليومية (Mayer, 2008).

بار-أون Bar-on

فقد اشار بار- أون إلى خمسة أبعاد للذكاء لانفعالي، ويشمل كل بعد من الابعاد الرئيسية على عدد من المهارات والقدرات المترابطة التي تشكل الابعاد الرئيسية وهي:

البعد الأول: ما بين الشخصي ويحتوي على خمسة قدرات وهي:

- الوعي الذاتي: قدرة الشخص على فهم وإدراك مشاعره.
- التوكيدية: قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره ومعتقداته وأفكاره.
- تقدير الذات: قدرة الفرد على تقدير ذاته بشكل دقيق.
- تحقيق الذات: قدرة الفرد على إدراك قدراته وطاقاته الكامنة.
- الاستقلالية: قدرة الفرد على توجيه ذاته والسيطرة عليها وأن يكون مستقلا انفعاليا.

البعد الثاني: بين الأشخاص (الاجتماعي) يحتوي على ثلاث قدرات وهي:

- التعاطف: وهي القدرة على إدراك وفهم مشاعر الآخرين.
- المسؤولية الاجتماعية: قدرة الشخص على اظهار قدرته كشخص متعاون ومساهم وبناء ضمن المجموعة التي ينتمي إليها.
- العلاقات ما بين الشخصية: وهي القدرة على ايجاد علقات والحافظة عليها .

البعد الثالث: التوافق ويحتوي على ثلاث قدرت وهي:

- اختبار الواقعية: وهي القدرة على التحقق من المشاعر ما بين الشخصية.
- المرونة: وهو القدرة على الحكم على المشاعر والأفكار المختلفة في المواقف المختلفة.
- حل المشكلات: وهي القدرة على حل المشكلة وتحديدها بهدف ايجاد حلول فعالة لها.

البعد الرابع: إدارة الضغوط ويحتوي على قدرتين هما:

- تحمل الضغوط: القدرة على تحدي الاحداث الضاغطة دون فقدان الجانب المرتبط بالجانب الايجابي.
- السيطرة على الدوافع: القدرة على مقاومة أو تأجيل الاندفاع والسيطرة على المشاعر.

البعد الخامس: المزاج العام وهو بُعد مهم كمتغير دافعي بهدف تسهيل المكونات الأخرى المختلفة المكونة للذكاء الانفعالي ويحتوي على بعدين هما:

- التفاؤل: هو القدرة على رؤية الجانب الإيجابي من الحياة حتى في وقت الضيق.
- السعادة: وهي القدرة على الشعور بالرضا والمتعة في الحياة (Baron & Parker, 2000).

ماير وسالوفي Mayer & Salovey

قدما مايروسالوفي نموذجا، **(نموذج القدرة)**، واشارا إلى أن الذكاء الانفعالي يسعى لتحديد الذكاء الانفعالي ضمن حدود معيارية قياسية لمعلومات الذكاء الجديدة، ولقد تم التوصل إلى التعريف الأولي للذكاء الانفعالي وهو القدرة على إدراك المشاعر ودمجها لتسهيل التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها لتعزيز نمو الشخصية. وبعدها تم تطوير تعريف الذكاء الانفعالي ليصبح؛ القدرة على التفكير في المشاعر والانفعالات لتعزيز التفكير، وتشمل القدرة على تصوير الانفعالات بدقة للوصول إلى توليد الأفكار للمساعدة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية لتنظيم عكس الانفعالات وتعزيز النمو الانفعالي والفكري (MacCann, et al., 2014).

نموذج القدرة قائم على أساس أن الانفعالات التي تعتبر مصدراً للمعلومات هي التي تساعد على الفهم والتنقل في البيئة الاجتماعية، ويقترح هذا النموذج أن الأفراد لديهم القدرة على معالجة المعلومات ذات الطابع الانفعالي وتوصيلها عن طريق إدراك أوسع، وينظر إلى القدرة على أنها تعبر عن نفس الفرد في بعض السلوكيات التكيفية، ويشمل هذا النموذج أربعة أنواع من القدرات هي:

1. إدراك الانفعالات: القدرة على كشف وفك انفعالات الوجوه والصور والأصوات، والأعمال الفنية، بما في ذلك الثقافية، والقدرة على تحديد الانفعالات الخاصة. وإدراك الانفعالات يمثل جانباً أساسياً من جوانب الذكاء الانفعالي، كما أنه يجعل معالجة المعلومات الانفعالية ممكنة.

2. استخدام الانفعالات: القدرة على تسخير الانفعالات لتسهيل الأنشطة المعرفية المختلفة كالتفكير وحل المشكلات، حيث يمكن للفرد ذو الذكاء الانفعالي الاستفادة بشكل كامل من الحالة المزاجية المتغيرة من جعلها مناسبة للمهمة الحالية.
3. فهم الانفعالات: القدرة على فهم لغة الانفعالات وتقدير العلاقات المعقدة بينها، ففهم الانفعالات يشمل القدرة على أن تكون حساسة لاختلافات طفيفة فيما بينهما، والقدرة على التعرف ووصف تطور الانفعالات مع مرور الوقت.
4. إدارة الانفعالات: القدرة على تنظيم الانفعالات في نفس الفرد وفي نفوس الآخرين، ليتمكن الفرد ذو الذكاء الانفعالي من تسخير الانفعالات حتى السلبية منها وإدارتها لتحقيق الأهداف المرجوة (Salovey & Grewal, 2005).

ويستند نموذج سالوفي وماير وكاروسو في الذكاء الانفعالي على سلسلة من البنود لحل المشكلات الانفعالية، وهو من اختبارات الذكاء القائم على أساس القدرة ويمكن اختبار قدرات الفرد على كل فرع من الفروع الأربعة من الذكاء الانفعالي . وفكرة الذكاء الانفعالي في النموذج الرئيسي لها أربعة فروع تتناغم مع المعايير الاجتماعية التي تتوافق مع الآراء، والقيم العليا للفرد (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003).

جولمان Goleman

قدم جولمان نموذجاً، (النموذج المختلط)، يركز على الذكاء الانفعالي لمجموعة واسعة من الكفاءات والمهارات التي تدفع أداء القيادة، ويوضح هذا النموذج خمسة ثوابت رئيسية للذكاء الانفعالي هي:

1. الوعي الذاتي: هي القدرة على معرفة انفعالات الفرد، ونقاط القوة والضعف، والتحركات، والقيم والأهداف؛ والتعرف على تأثيرها على الآخرين أثناء استخدام المشاعر لتوجيه القرارات.
2. التنظيم الذاتي: وهو السيطرة أو إعادة توجيه الفرد للانفعالات الهدامة والدوافع، والتكيف مع الظروف المتغيرة.
3. الدافعية: البدء بالتحرك بالتحقيق من أجل الانجاز (Goleman, 2000).
4. المهارات الاجتماعية: هي إدارة العلاقات لنقل الأفراد في الاتجاه المطلوب.
5. التعاطف: النظر في مشاعر الآخرين وخاصة عند اتخاذ القرار.

ويشمل نموذج جولمان مجموعة من الكفاءات الانفعالية في كل بناء من بناءات الذكاء الانفعالي، فالكفاءات الانفعالية ليست موهبة فطرية وإنما هي قدرات مكتسبة يجب العمل عليها وتطويرها لتحقيق أداء متميز، ويفترض جولمان أن الأفراد يولدون ومعهم الذكاء الانفعالي العام الذي

يحدد قدراتهم على تعلم كفاءات انفعالية (Mayer, et al., 2008). ويستند نموذج جولمان على أداتين للقياس هن:

1. قائمة رصد الكفاءة الانفعالية: أنشئت سنة 1999 لرصد الكفاءة الانفعالية والاجتماعية، وقد تم تطويرها عام 2007 لتصبح نسخة عالمية توفر قدرا سلوكياً من الكفاءات الانفعالية والاجتماعية.
2. تقييم الذكاء الانفعالي: تم إنشاؤه عام 2001 وهو تقرير لتقييم الذات بـ 360 درجة (Bradberry & Greaves, 2009).

أهمية الذكاء الانفعالي

يرتبط الذكاء الانفعالي بشكل إيجابي مع التفاعلات الاجتماعية الجيدة ويرتبط بعلاقات اجتماعية ايجابية أفضل لدى الأفراد، والعلاقات السلبية ترتبط بالانحراف عن المعايير الاجتماعية، والسلوك المعادي للمجتمع، ويتم قياسه من قبل الأفراد أنفسهم وأسرهم ومدرسيهم، كما يساهم الذكاء الانفعالي ايضا في: (Mayer, 2008).

1. تحسين العلاقات الاجتماعية للبالغين: فالذكاء الانفعالي المرتفع يرتبط ارتباطاً أفضل مع التصور الذاتي للكفاءة الاجتماعية الاكثر نجاحاً مع العلاقات الشخصية.
2. ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ينظر إليهم بأنهم أكثر إيجابية من الآخرين، وأنهم أكثر متعة، ويتمتعون بمهارات اجتماعية وتعاطف مع من حولهم.
3. علاقات أسرية حميمة بشكل أفضل: يرتبط الذكاء الانفعالي المرتفع ارتباطاً قوياً وأفضل في العلاقات مع الأسرة.
4. يرتبط الذكاء الانفعالي مع المزيد من الإنجازات في المجال الأكاديمي.
5. وجود علاقات اجتماعية أفضل أثناء أداء العمل وخلال المفاوضات، يرتبط الذكاء الانفعالي المرتفع بديناميات اجتماعية أفضل في العمل، والقدرة التفاوضية أفضل ايضا.
6. يرتبط الذكاء الانفعالي بالرفاه النفسي جداُ وبشكل إيجابي مع ارتفاع الرضا عن الحياة، وتقدير الذات، وانخفاض مستويات عدم الشعور بالأمن أو الاكتئاب، كما يتناسب الذكاء الانفعالي عكسيا مع السلوكيات السيئة .

العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي

ينبع مفهوم الذكاء الانفعالي من الثقافة المجتمعية التي ينتمي إليها الفرد، ويتاثرهذا المفهوم إلى حد كبير، بعوامل التنشئة، كالتنشئة الاجتماعية الاسرية، والتنشئة المدرسية، والفعالية الذاتية وغيرها، وفي الوقت الحاضر أصبح تحقيق مستوى متوسط بلا أقل للذكاء الانفعالي وتدريسه أمراً ضرورياً،

فالطلبة يصعب عليهم تنظيم انفعالاتهم لمواجهة المواقف المختلفة في الحياة المدرسية، وهو ضروري لإدارة الضغط العصبي والتوتر لمواكبة متطلبات الحياة الحالية (Ferna´ndez-Berrocal, Salovey, Vera, Extremera, & Ramos, 2005).

وعلى إدارة المدرسة وضع خطة استراتيجية لتحسين الذكاء الانفعالي للطلبة، ومساعدة المراهقين على تنمية القدرات والمهارات المؤدية إلى النجاح في مجالات الحياة كافة (Kar, Saha Mondal, 2014). وبدأت المدراس الناجحة في الآونة الاخيرة تعزيز المهارات الاجتماعية والانفعالية للمعلمين والطلبة وذلك من خلال برامج الدعم التعليمية، وأن هذه المهارات ترتبط بنجاح الفرد في العديد من مجالات الحياة المدرسية كالتدريس الفعال، وتعليم الطلبة، وجودة العلاقات، والأداء الأكاديمي. فالبرامج التدريبية تهدف إلى تعزيز التعلم الاجتماعي والانفعالي بشكل كبير وتحسين الكفاءات الاجتماعية والانفعالية للطلبة فضلاً عن الأداء الأكاديمي. ويمكن إدراج هذه البرامج في مديريات التربية والتعليم للقيام بعملية المعالجة والوصول إلى النجاح (Durlak & Weissberg, 2005). وتشمل البرامج التدريبية في المدارس التدريب على المهارات الاجتماعية والانفعالية لكل من المعلمين والطلبة، وأن يتلقوا الدعم من جميع المستويات بما فيهم المشرف، ومدراء المدارس، والمعلمين، وأن تكون هذه البرامج قائمة على الأدلة ونظريات نفسية وتربوية سليمة لإجراء اختبار ميداني. وتوصي المؤسسة التعاونية الأكاديمية الاجتماعية الانفعالية للتعلم (CASEL) أن تقوم برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي على ما يلي:

1. توفيرالمعلومات المناسبة ثقافياً.
2. خلق بيئة للرعاية التعليمية الجذابة.
3. تعليم الأفراد على تطبيق المهارات الاجتماعية والانفعالية في المدرسة وخارجها.
4. تحسين أداء المدارس من خلال معالجة الأبعاد المعرفية والانفعالية والاجتماعية للتعليم.
5. تشجيع الشراكات الأسرية والمدرسية.
6. التقييم والتحسين المستمر (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004).

حيث يشار إلى الذكاء الانفعالي بأنه سلسلة من القدرات التي تتعلق بكيف نفهم، وكيف نستخدمه في صنع القرار وإدارة الانفعالات، بينما يشيرالذكاء الى تنمية القدرات وزيادتها على الفهم وفعالية التعبير وإدارة الانفعالات، وقد تختلف هذه القدرات من طفلاً إلى آخر أو من مراهقاً لآخر (Billings, Downey, Lomas, Lloyd & Stough, 2014). وقد أظهرت قدرات الذكاء الانفعالي اثرها على مجموعة واسعة من المتغيرات الهامةالمتمثلة بلأداء المدرسي، والاستقواء والإيذاء، وآليات التعاون، والمرونة والرفاه. ويمكن الاستفادة من قياس الذكاء الانفعالي من خلال تحديد الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي

المنخفض، واتخاذ القرارات المناسبة التي يمكن أن تساعد في تطوير هذا الفرد، وفهم كيفية تاثيره الذكاء الانفعالي على ضعف الأداء المدرسي(Downey, Lomas, Billings, Hansen & Stough, 2014).

متطلبات الذكاء الانفعالي

هناك متطلبات ضرورية لكي يتصف الفرد بأن لديه الذكاء الانفعالي، حيث يذكر حسين (2006) بعض من هذه المتطلبات، وهي كما يأتي:

1. الثقة: وتعني الإحساس بالسيطرة على الجد والتعامل والتمكن من التصرف والتعامل مع العالم المحيط، وأن يشعر الفرد على الأرجح سينجح فيما يرمي إليه.
2. حب الاستطلاع: ويعني الإحساس بأن اكتشاف الأشياء أمر إيجابي يجعل الذات في سرور.
3. الإصرار: وهو الرغبة والقدرة على أن يكون الفرد مؤثراً، وعليه أن يفعل ذلك بأدب وإصرار، وهذه القدرة ترتبط بالشعور بالكفاءة والفعالية.
4. السيطرة على الذات: وهي القدرة على تغيير الانفعال والتحكم به والإحساس بالانضباط الداخلي.
5. القدرة على تكوين علاقات مع الآخرين: وتعني إقامة علاقات راضية مرضية مع الآخرين.
6. القدرة على التواصل: وهو التبادل الشفوي للأفكار والمشاعر والمفاهيم مع الآخر.
7. التعاون: ويعني المقدرة على التوازن في نشاط الجماعة بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الآخرين (حسين، 2006).

الذكاء الانفعالي وتوكيد الذات

يعتبر الذكاء الانفعالي من المفاهيم التي شاع استخدامها وانتشارها في العصر الحديث، ومن الأسباب التي أدت إلى شيوع هذا المفهوم هو التطور العلمي والتكنولوجي وسيطرة الماديات على أساليب تعاملات الفرد مع البيئة، وانتشار العنف وانتهاك الحقوق. ففطن العلماء إلى أهمية فهم الفرد لذاته، وفهمه للآخرين، وقدرته على توظيف هذا الفهم الذي يمكنه من السيطرة على مشاعره وانفعالاته والتحكم فيها، وينمي لديه القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم ومساندتهم، إضافة إلى النظر إلى هذا المفهوم على أنه أفضل متنبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية وتحقيق الأمن والرضا عن الحياة بصورة عامة (Salovey & Grewal, 2005).

ويعد الذكاء الانفعالي وتوكيد الذات من المصطلحات التي شاع تناولها والتركيز عليها في الآونة الأخيرة، لأن الأفراد يختلفون في كيفية التعبير عن مشاعرهم، والتعامل معها، والتحكم بها. وهذا ما يبرر اختلاف مستويات الأمن النفسي لديهم باعتبار أن المشاعر تقوم بدور هام في المهمات المختلفة، وتجعل الفرد قادراً على التكيف والشعور بالطمأنينة والراحة النفسية. وأن الذكاء الانفعالي بشكل عام والذكاء الانفعالي الخاص بالوالدين، يقوم بدور كبير بالتنبؤ بمهارات توكيد الذات للأبناء (Shabgard, Rahmani, Rahmani & Karimi, 2011)

وقد يفشل الأفراد في التعبير عن أنفسهم لعدم توكيد الذات من خلال الجانب الانفعالي، فالأفراد الذين يفتقرون إلى توكيد الذات يقل أداؤهم من جانب الذكاء الانفعالي. فالذكاء الانفعالي هو مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تحدد بشكل عام مدى قدرتنا على إدراك والتعبير عن أنفسنا وتطوير والحفاظ على العلاقات الاجتماعية، والتعامل مع التحديات واستخدام المعلومات الانفعالية بطريقة فعالة وذات معزى (Stein & Book, 2011). وهناك خمسة مكونات توفر منظوراً كلياً عن التطورالانفعالي والاجتماعي على مستوى الفرد، وهي مهمة لتوكيد الذات لدى الأفراد، وهي كما أشار إليها ستاين وبوك (Stein & Book, 2011):

1. التصورات الذاتية: وهذا ينطوي على وجود الفهم الجيد للفرد وانفعالاته والحياة الشخصية له، فعندما يدرك ذلك يصبح من السهل التعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل أفضل. وتشمل التصورات الذاتية (الاعتبار الذاتي، وتقدير الذات، الثقة، إدراك الذات، تطوير الذات، الوعي الذاتي الانفعالي، فهم الانفعالات).
2. التعبير عن الذات: وهو التعبير عن الأفكار والمشاعر الحقيقية بصراحة وصدق، وهذا من شأنه يطور ويحافظ على علاقات تفاعلية مع الآخرين على أساس الثقة، ويشمل التعبير عن الذات (التعبير الانفعالي، التعبير بناء على العواطف، توكيد الذات، الاتصال بين المعتقدات والمشاعر الإيجابية، الاستقلال).
3. تركيبة الشخصية: وهي شبكة مبنية على صلب التصورات الذاتية التي تحرك التعبير الذاتي الفعال، مما توفر جمع المعلومات، واستلام ردود الفعل، وهذا يتيح للفرد التصرف بطريقة توصله للحلول المثالية. وتشمل (العلاقات الشخصية، التعاطف، فهم وقبول مشاعر الآخر، المسؤولية والوعي الاجتماعي).
4. اتخاذ القرار: وتشمل الانفعالات التي يقودها اتخاذ القرارات دون الاستسلام لمختلف الإغراءات، فيتم السيطرة على الانفعالات والشعور بكفاءة وهدوء. وتشمل (حل المشكلات، إيجاد الحلول بالاشتراك مع الانفعالات، السيطرة على الانفعالات، المقاومة).
5. إدارة الإجهاد: وهي التعامل مع الضغوطات اليومية المهددة للذات باستخدام المعلومات الانفعالية دون السماح بإعاقة ذلك. وتشمل (المرونة، التكيف مع السلوكيات، الانفعالات، القدرة على التعامل مع المواقف العصبية، التفاؤل، التوقعات الإيجابية).

ويشمل توكيد الذات ضمن الذكاء الانفعالي ثلاثة ميزات هامة هي: القدرة على التقبل والتعبير عن المشاعر، والقدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر علناً، فالفرد الذكي انفعالياً لديه قدرة على توكيد ذاته، ولديه قدرة على معرفة ما يشعر به، ويعبر عن الآراء بشكل واضح. والتعبير عن المشاعر

والمعتقدات والمطالبة بحقوق والمصالح بطريقة ذكية انفعالية بناءة غير عدوانية وغيرمسيئة (Relojo, Pilao & Dela Rosa, 2015).

فوعي الفرد بذاته وانفعالاته يكون اكثر قدرة على التعرف على المشاعر قبل أن يعبر عن الأفكار والمعتقدات، فالفرد ذو الذكاء الانفعالي والمؤكد لذاته لديه قدرة على الدفاع عن حقوقه ومصالحه الشخصية بصورة اوضح (Martins, et al., 2010). فالفرد الذكي انفعالياً والمؤكد لذاته يكون فعالاً يدافع عن نفسه، ويعبر عن رغباته وبطرق المناسبة (Stein & Book, 2011). فالأفراد السلبيين والغير المؤكدين لذواتهم يجدون صعوبة في التعبير عن معتقداتهم ورغباتهم، يفشلون في وضع الحدود، لا يمكنهم قول (لا). هذه الاخفاقات تؤدي بهم إلى عدم الرضا والشعور بالهزيمة والفشل بالتصرف والدفاع عن مصالحهم (Bracktt & Salovey, 2004).

ويؤثر الذكاء الانفعالي على النظام المعرفي والاختيار الانتقائي، حيث أن المشاعر المباشرة تثير اهتمامنا وتحفزنا للانخراط في سلوكيات معينة، فالأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع هم أكثر كفاءة في التعامل مع المطالب والتحديات وضغوطات الحياة اليومية، فالذكاء الانفعالي يتعامل مع الإجهاد لدى الطلبة وتحسين الصحة النفسية، وزيادة التوافق النفسي لدى الإناث، كما يرتبط الذكاء الانفعالي بانخفاض المشكلات السلوكية هذا من جهة، ومن جهة أخرى يشار إلى توكيد الذات بأنه القدرة على نقل المشاعر والمعتقدات والافكار دون قلق لا مبرر له والتعبير عن الحقوق الشخصية دون إنكار حقوق الآخرين، فهو يساهم في قبول المسؤولية والحفاظ على تقدير الذات والثقة بالنفس، فالأفراد المؤكدين لذواتهم أكثر رضا عن حياتهم (Zaer & Khoshdel, 2014).

ويقوم الذكاء الانفعالي على فكرة التوافق والتكامل، والأساس النفسي الذي يعمل على بناء الذات، والتوافق لا يتم بالصورة السليمة للفرد إلا إذا كان البناء النفسي للشخصية بناءً سليماً متكاملاً، وهذا يعني أن النمو النفسي والنضج الانفعالي قد يؤدي في النهاية إلى تكوين منظومة نفسية متكاملة منسجمة في تفاعلها مع بعضها البعض (Beirami, 2008).

وأن هناك علاقة بين توكيد الذات والذكاء الانفعالي بحيث أن الأفراد المتروين أكثر توكيداً لذواتهم من الأفراد المندفعين من الجنسين وأكثر توكيداً لذواتهم أيضاً من المترددين. وهذا يعني أنه كلما كان الفرد مؤكدا لذاته، فإن ذلك يعني أنه يتسم بالاتزان الانفعالي، وتعتبر التوكيدية مظهراً خارجياً لاتزان انفعالي أعمق، حيث أن الفرد المؤكد لذاته يستطيع التعبير عن مشاعره وانفعالاته أياً كان نوعها سلبية أو إيجابية بصورة متزنة وثابتة (حسين، 2006).

الدراسات السابقة

سوف يتم تناول الباحثة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، ونظراً لأن هذه الدراسة تسعى إلى الكشف عن أثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد، فقد تم تقديم عرضٍ موجزٍ للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المتغيرات من توكيد الذات، والأمن النفسي، والذكاء الانفعالي لدى طلبة الأول المتوسط. وتم تصنيفها في ثلاثة محاور هي:

1. الدراسات التي تناولت توكيد الذات.
2. الدراسات التي تناولت أثر الأمن النفسي في توكيد الذات.
3. الدراسات التي تناولت أثر الذكاء الانفعالي في توكيد الذات.

1. الدراسات التي تناولت توكيد الذات.

أجرى الغامدي (2000) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الشعور بالوحدة النفسية وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين في مدينتي مكة المكرمة وجدة بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (140) مراهقاً. أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين مجموعتي الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات لصالح الأفراد الأسوياء – غير المحرومين، بينما يوجد ارتباط دال في المجموعتين بين توكيد الذات والشعور بالوحدة.

وأجرى النسور (2004) دراسة هدفت إلى معرفة شكل العلاقة ما بين نمط التنشئة الأسرية من جهة، ومفهوم الذات وتوكيد الذات من جهة أخرى لدى الطلبة الذكور والإناث في الصف العاشر في مدينة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (358) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس التنشئة الأسرية، ومقياس بيرس-هارس لمفهوم الذات، ومقياس راتوس لتوكيد الذات، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباط بين النمط الديمقراطي للتنشئة ومفهوم الذات، وهناك علاقة بين النمط الديمقراطي للتنشئة الأسرية وتوكيد الذات.

وهدفت دراسة جون وميرنا (John & Merna, 2006) للبحث في أثر لعب الأدوار في سلوك توكيد الذات، تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً جامعياً ممن لديهم تدن في مستوى السلوك التوكيدي للذات، واستخدم الباحث مقياس توكيد الذات، ومقياس القلق. أظهرت نتائج الدراسة أن لعب الأدوار يؤثر على مستوى توكيد الذات بشكل إيجابي، وعلى مستوى السلوك التوكيدي، حيث أسهم أسلوب لعب الدور في زيادة مستوى توكيد الذات.

وأجرى إمام وهدية (2006) دراسة هدفت للتعرف على توكيد الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية وذلك على عينة من (271) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية بمنطقة الزيتون بمحافظة القاهرة، تراوحت أعمارهم 11-17 سنة. وقد توصلت

الدراسة أن توكيد الذات لدى طالبات المرحلة الإعدادية أعلى من الطلاب، كما أشارت إلى زيادة توكيد الذات مع التقدم في المراحل التعليمية حيث يودي التقدم الدراسي إلى ثقة اكبر بالذات، ودرجة أكبر من الاستقلال، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق بين مجموعات الطلاب الموزعين وفقاً للمستويات الوظيفية للآباء والأمهات، بينما جاءت الفروق بين مجموعات الطلاب الموزعين وفقاً لتعليم الأمهات وكانت هذه الفروق لصالح المستويات التعليمية المرتفعة.

وقام الرجيب (2007) بدراسة هدفت للتعرف على مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية، وتكونت عينة الدراسة من (320) مبحوثا بمحافظة القاهرة. أظهرت النتائج تسهم المساواة في مقابل التفرقة، والتسامح في مقابل التشدد والقسوة من جانب الأم، واتجاه الشورى في مقابل التسلط من جانب الأب في التنبؤ بعامل "الإنصاف وتقدير الآخرين" لدى الذكور. وتسهم أساليب: الاتجاه نحو الثبات في مواقف التنشئة في مقابل التناقض من جانب الأب، والاتجاه نحو بث الطمأنينة من جانب الأم، والاتجاه نحو الثبات في مواقف التنشئة في مقابل التناقض من جانب الأم والاتجاه نحو توفير الحماية المعتدلة في مقابل الحماية المفرطة من جانب الأم، والاتجاه نحو القبول في مقابل الرفض والنفور من جانب الأم في التنبؤ بعامل "الدفاع عن الحقوق الخاصة" لدى الذكور.

وأما دراسة نوفيانتي وتيجال (Novianti & Tjalla, 2008) فقد هدفت لتحديد العوامل المؤثرة في توكيد الذات لدى المراهقين في المدارس الأمريكية، وكيف تتم عملية تطوير توكيد الذات في مرحلة المراهقة، واستخدم الباحث المنهج النوعي. أظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً بين التنشئة الاجتماعية للمراهقين وتوكيد الذات لديهم، وأن الدعم العاطفي يرتبط عكسياً مع انحرافهم، وأن الدعم يرتبط بالصحة الانفعالية والكفاءة الذاتية واحترام النفس وتوكيد الذات لدى الطلبة المراهقين.

وهدفت دراسة ريشان (2008) إلى التعرف على مستوى توكيد الذات لدى طلبة جامعة الموصل، وتكونت عينة الدراسة من (138) طالباً وطالبة. توصلت النتائج إلى أن العينة تتمتع بمستوى توكيد ذات عالٍ، وأن الإناث يتمتعن بتوكيد ذاتي أعلى من الذكور، وأن طلبة الأقسام الإنسانية يتمتعون بمستوى توكيد ذات أعلى من طلبة الأقسام العلمية، كما أشارت النتائج إلى تمتع طلبة الريف بمستوى توكيد ذات أعلى من الطلبة الساكنين في مركز المدينة.

أما دراسة كاراجوزوجلو كافي وكوج واداميسوجلو (Karagozoglu, kahve, Koc & Adamisoglu, 2008) فقد هدفت لمعرفة مستوى تقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة السنة الجامعية الأخيرة بتركيا، والعلاقة فيما بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (290) طالباً. استخدم قائمة ستانلي لتقدير الذات ومقياس راتس لتوكيد الذات. أشارت النتائج إلى أن طلبة كلية التمريض أفضل في تقدير الذات وتوكيد الذات من غيرهم، وأن هناك علاقة دالة بين تقدير الذات وتوكيد الذات.

وهدفت دراسة بورجالي وزارناش (Pourjali & Zarnaghash, 2010) إلى معرفة العلاقة بين توكيد الذات ومن يقول (لا) مع الصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة شيراز في إيران، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة. استخدمت الدراسة مقياس الصحة العامة GHQ، ومقياس راتوس لتوكيد الذات RAS. وكشفت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من توكيد الذات ومن يقول (لا) مع الصحة النفسية، وعدم وجود فروق بين كل من توكيد الذات ومن يقول (لا) تعزى لمتغير الجنس.

كما أجرى الحلو (2012) دراسة هدفت إلى قياس توكيد الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بغزة، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت العينة من (293) طالب وطالبة، بمعدل (37) طالب من كل مدرسة، طبق عليهم مقياس توكيد الذات، وبعد التطبيق اختير منهم (40) طالب وطالبة من منخفضي توكيد الذات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى ضابطة، والأخرى تجريبية بواقع (20) طالب، و(20) طالبة لكل مجموعة، فأظهرت النتائج أن نسبة شيوع توكيد الذات لدى الطلبة 57.07%، وتبين أن هناك فروق لصالح المجموعة التجريبية، ولا فروق حسب الجنس.

وأجرى أرسلان وأكسا وباسر (Arslan, Akca & Baser, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين توكيد الذات وضغط الأقران لدى عينة من طلبة التمريض في جامعة بوزوك التركية، تكونت عينة من (154) طالباً وطالبة، واستخدمت مقياس RAS لتوكيد الذات ومقياس ضغط الأقران. أظهرت النتائج إلى أن 69.5% من الطلبة كان توكيد الذات لديهم بدرجة متوسطة، وأن درجات الذكور أعلى من درجات الإناث. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إيجابية بين درجات توكيد الذات وضغط الأقران.

وتناولت دراسة بيراي وكومار (Parray & Kumar, 2016) أن مستوى توكيد الذات لدى عينة من طلبة جامعة هايريسه جور في ساجار الهندية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة في الفئة العمرية ما بين (16 – 22) سنة، استخدمت الدراسة مقياس Rathus لتوكيد الذات. أظهرت النتائج عدم فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توكيد الذات تعزى لمتغيرات الجنس، والإقامة، ومجال الدراسة. كما أشارت النتائج إلى أن (45) مشاركا كانوا مؤكدين لذواتهم، و(35) مؤكدين إلى حد ما، و(11) غير مؤكدين، و(9) يميلون إلى العدوانية.

2. الدراسات التي تناولت علاقة الأمن النفسي بتوكيد الذات.

أجرى سعيد (2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات لذوي القلق الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالباً وطالبة جامعياً في جامعة المستنصرية. أظهرت النتائج وجود ارتباط عكسي بين توكيد الذات والقلق، بمعنى أنه كلما كان توكيد الذات مرتفعاً انخفض القلق وزاد الشعور بالأمن، وكلما انخفض توكيد الذات زاد القلق وقل الشعور بالأمن.

وهدفت دراسة الحوسني (2006) إلى التعرف على أشكال المعاملة الوالدية التي يمارسها آباء وأمهات طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي في منطقة الباطنة في سلطنة عُمان، إلى جانب التعرف على مستوى توكيد الذات ومستوى مفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (560) طالبة. أظهرت النتائج أن مستوى توكيد الذات لدى عينة الدراسة متدني، ومستوى مفهوم الذات أيضاً متدني، وتوجد علاقة عكسية بين نمط المعاملة التسلطي للأب ومفهوم الذات، كذلك توجد علاقة طردية بين نمط المعاملة الديمقراطية للأب ومفهوم الذات، ولا يوجد أثر لنمط معاملة الأم (التسلطية أو الديمقراطية) على مفهوم الذات، وتوجد علاقة طردية بين نمط معاملة الأم ونمط معاملة الأب الديمقراطية وتوكيد الذات، وتوجد علاقة عكسية بين نمط معاملة الأب والأم التسلطية وتوكيد الذات.

وقام خليل (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين السلوك العدواني وتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة غزة، تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن نسبة شيوع توكيد الذات لدى أفراد العينة بلغت 58.96%، ووجود علاقة عكسية سالبة بين درجة العدوان على الذات وتوكيد الذات. كما أشارت إلى وجود علاقة طردية موجبة بين درجة تقدير الذات وتوكيد الذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في توكيد الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وأشارت دراسة عطار (2009) للتعرف على الفروق بين الطالبات السعوديات وغير السعوديات في توكيد الذات والأمن النفسي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة والتعرف على العلاقة فيما بينهن، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالبة، وكان متوسط أعمارهن 13.1سنة. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين السعوديات والمغتربات في مستوى الشعور بالأمن النفسي لصالح السعوديات، وفي توكيد الذات لصالح المغتربات.

وأجرى أبو سيف (2012) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والتواد والثقة بالنفس، وتألفت عينة الدراسة من (100) طفل ومراهق، تراوحت أعمارهم من 9-14 للأطفال و17-20 للمراهقين. استخدمت الدراسة مقياسي الأمن النفسي للدليم (1993)، والثقة بالنفس من إعداد شروجر. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأمن النفسي وكل من التواد والثقة بالنفس، ووجود فروق دالة بين الأطفال والمراهقين في الأمن النفسي لصالح الأطفال، كما يمكن التنبؤ بالأمن النفسي من خلال متغيري التواد والثقة بالنفس.

وتناولت دراسة رفه (2013) العلاقة بين مهارات توكيد الذات وبين أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد أساليب التنشئة الوالدية المتبعة من قبل الأب مع مهارات توكيد الذات، وهذه الأبعاد هي: (التعاطف الوالدي، التوجيه للأفضل، التشجيع).

وتوجد علاقة ارتباطية عكسية بين أساليب التنشئة الوالدية المتبعة من قبل الأم وبين مهارات توكيد الذات، وهذه الأبعاد هي: (الإيذاء الجسدي، الحرمان، القسوة، الإذلال، الإشعار بالذنب، النبذ)، كما وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات توكيد الذات وبعض أساليب التنشئة الوالدية المتبعة من قبل الأم وهي: (التعاطف الوالدي، التوجيه للأفضل، التشجيع). ويمكن التنبؤ بمهارات توكيد الذات من خلال علاقتها بأساليب التنشئة الوالدية لدى طالبات جامعة أم القرى من خلال أسلوبي: (الإذلال، التعاطف الوالدي) من قبل الأب، ومن خلال أسلوبي: (التشجيع، الإشعار بالذنب) من قبل الأم، ومن خلال (التشجيع، الإشعار بالذنب، الإذلال) لكليهما معاً.

وفي دراسة المطيري (2015) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وتوكيد الذات لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأمن النفسي وتوكيد الذات لدى الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي ككل (البعد الانفعالي، الاجتماعي، الاقتصادي)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات توكيد الذات لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

3. الدراسات تناولت علاقة الذكاء الانفعالي بتوكيد الذات.

أجرى أبو رجيلة (1999) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلاب الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين في سمة الانبساطية والاتزان الانفعالي وأبعاد توكيد الذات، وتكونت العينة من (250) طالباً ممارساً وغير ممارس للنشاط الرياضي. واستخدم مقياس توكيد الذات – إعداد طريف شوقي، مقياس ايزنك للشخصية – إعداد وتقنين ميسره طاهر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الممارسين للنشاط الرياضي وفروق غير دالة إحصائياً للممارسين في سمة الانبساطية لصالح الممارسين، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الطلاب الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين في سمة الاتزان الانفعالي لصالح الطلاب الممارسين للنشاط الرياضي.

وبحثت دراسة أبو غزالة (1999) في الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من الذكاء العام وتوكيد الذات وبعض السمات المرضية بمحافظة جدة، وتكون عينة الدراسة من (465) طالبة من طالبات كلية التربية لإعداد معلمات، وقد استخدمت الباحثة اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقياس توكيد الذات من إعداد الباحثة، ومقياس المؤشرات السلوكية الدالة على الضغط، وقائمة هوبكنز لأعراض الضغط. أظهرت النتائج أن الضغوط النفسية لا ترتبط بتوكيد الذات في الأبعاد التالية: الثقة بالنفس، التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، الاستجابة للنقد، والاعتراف بالعيوب الشخصية، الدفاع عن الحقوق الخاصة والعامة، وأن الضغوط النفسية ترتبط ببعد الرفض من أبعاد توكيد الذات.

وفي دراسة بار-أون (Bar-On, 2001) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتحقيق الذات وتأكيدها في شمال أمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (300) فرد. استخدم التقارير الذاتية ومقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس Bar-On للذكاء الانفعالي. أظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة بين الذكاء الانفعالي وتحقيق الذات وتأكيدها، وأن الذكاء الانفعالي متنبئ قوي بمفهوم الذات وتوكيدها.

وقامت كالدويل وسيلفرمان وليفورغ وسلفر (Caldwell, Silverman, Lefforge & Silver, 2004) بدراسة العلاقات بين الدعم العاطفي من الأسرة، وتوكيد الذات، والصحة الانفعالية، والانحراف. وتم إجراء الدراسة على (٥٨) فرد من أصل أمريكي مكسيكي، كان قد حكم عليهم بالسجن لفترة قصيرة. وأشارت النتائج إلى أن الدعم العاطفي من الأم يرتبط عكسياً مع انحراف المراهقين، ويرتبط طردياً مع الصحة الانفعالية لديهم، والدعم العاطفي من الأسرة للمراهق يتنبأ بانحراف المراهق والصحة الانفعالية له، كما لم يظهر وجود علاقة بين توكيد الذات ودعم الأهل العاطفي وذلك لخصوصية المجتمع المكسيكي الأمريكي الذي يؤكد على دعم الأهل العاطفي للمراهقين.

وفي دراسة جودة (2007) فقد هدفت للكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، والعلاقة فيما بينها، وتكونت عينة الدراسة من (231) طالباً وطالبة. استخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس، الأول لقياس الذكاء الانفعالي، والثاني لقياس السعادة، والثالث لقياس الثقة بالنفس. أظهرت النتائج مستويات من الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس هي على التوالي 70.67%، 63.16% و62.34%، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، والسعادة، والثقة بالنفس تعزى لمتغير النوع.

وهدفت دراسة شابجارد وآخرون (Shabgard, et al., 2011) إلى التنبؤ بمهارات توكيد الذات في ضوء الذكاء الانفعالي للوالدين، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من طلبة جامعة آزاد بمدينة رودهن بإيران. أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الانفعالي للوالدين يتنبأ بمهارات توكيد الذات لدى الأبناء، وللأم دور أكبر في التنبؤ بتوقع مهارات توكيد الذات.

وتناولت دراسة راي واكستريمرا وبينا (Rey, Extremera & Pena, 2011) العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتوكيد الذات والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين في إسبانيا، وتكونت عينة الدراسة من (316) مراهقاً ومراهقة. أظهرت النتائج أن أبعاد الذكاء الانفعالي كانت إيجابية مع الرضا عن الحياة وتوكيد الذات، كما ارتبط توكيد الذات بشكل كبير مع رضا المراهقين عن الحياة، وكانت الحالة المزاجية وإصلاح الانفعالات ترتبط بشكل مباشر وغير مباشر (عن طريق توكيد الذات) بالرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وأشارت دراسة عرافي (2013) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط وتوكيد الذات، وعلى أساليب مواجهة الضغوط الأكثر استخداماً لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (376) طالباً. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائياً بين أسلوب" المواجهة وتوكيد الذات-إعادة التفسير الايجابي-الالتجاء إلى الله-ضبط الذات "وتوكيد الذات. ووجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائياً بين أسلوب" لوم الذات-الاستسلام-الانعزال-أحلام اليقظة-الإنكار-التنفيس الانفعالي "توكيد الذات. كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب" المواجهة وتأكيد الذات-ضبط الذات-لوم الذات-الالتجاء إلى الله-الاستسلام-الانعزال-أحلام اليقظة-الإنكار-التنفيس الانفعالي لدى الطلاب الأكثر والأقل تأكيداً للذات.

أما دراسة المعموري (2015) التي هدفت لمعرفة قدرة الذات على المواجهة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة في جامعة المستنصرية، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة. استخدمت الدراسة مقياسي عبيس (2010) للذكاء الانفعالي وقدرة الذات من إعداد الباحثة. أظهرت النتائج تمتع أفراد عينة الدراسة بذكاء انفعالي في حدود طبيعي، ووجود فروق في قدرة الذات وتأكيدها على المواجهة لصالح الذكور، وفرق في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور. وأن العلاقة بين قدرة الذات والذكاء الانفعالي كانت إيجابية.

أما دراسة كولي وياغبي وفلسفينجد ورحمتيزده (Koolaee, Yaghobee, Falsafinejad & Rahmatizadeh, 2016) فقد هدفت لمعرفة تقييم فعالية الذكاء الانفعالي على توكيد الذات والثقة بالنفس لدى عينة من الإناث في مدينة كرج الإيرانية، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة موزعة على مجموعتين، تجريبية وضابطة. استخدم مقياس توكيد الذات للمراهقين (ASA) ومقياس تقدير الذات. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطالبات اللواتي يعاننن من اضطراب الكلام في المشاعر الإيجابية والسلبية لصالح المجموعة التجريبية، وفروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في عبء الرعاية، أن هناك علاقة وثيقة بين عبء الرعاية والذكاء الانفعالي. كما أشارت النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي يزيد من الثقة بالنفس وتوكيد الذات، وهو وسيلة لتحسين توكيد الذات لدى الطالبات.

التعليق على الدراسات السابقة

وترى الباحثة أن دراستها تنفرد عن باقي الدراسات بأنها تشمل المتغيرات الثلاثة معاً على العكس من الدراسات السابقة التي تناولت كل متغير على حده مع متغيرات أخرى، وأن الدراسة الحالية قامت بدراسة الأمن النفسي وتوكيد الذات والذكاء الانفعالي بشكل خاص الذي لم تقم به أي دراسة عربية أو أجنبية، الأمر الذي يؤدي لمساعدة الطلبة في تحسين توكيد الذات وتطوير الذكاء الانفعالي، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز مشاعر الاستقلالية والكفاءة ودعم العلاقات بين الطلبة، وهي

من الضروريات للتعليم وبناء مهارات التعلم الذاتي الانفعالي، مما يؤدي إلى زيادة الحافز للطالب في تبني سلوكيات إيجابية.

حيث تباينت الدراسات السابقة من حيث الموضوعات التي تناولتها، ففي القسم الأول تناولت الدراسات توكيد الذات مع متغيرات مختلفة، ومعرفة الفروق والعلاقات بين توكيد الذات والمتغيرات المتعلقة بسمات الشخصية. بالإضافة إلى تأثير توكيد الذات ببعض المتغيرات كالثقة بالنفس والتنشئة أو المعاملة الأسرية وتقدير الذات. أما القسم الثاني فشمل علاقة الأمن النفسي بتوكيد الذات من خلال ربط بعض المتغيرات التي بالأمن النفسي مع توكيد الذات، ومعرفة العلاقات والفروق بين أفراد عينة الدراسة. أما القسم الثالث فقد شمل علاقة الذكاء الانفعالي بتوكيد الذات من خلال ربط بعض المتغيرات التي تتعلق بالجانب الانفعالي للأفراد أو الذكاء الانفعالي ذاته وأبعاده مع توكيد الذات، ومعرفة العلاقات والفروق بين أفراد عينة هذه الدراسات. وتمت هذه الدراسات في بلدان مختلفة سواء على الصعيد المحلي أو العربي أو الأجنبي.

وإن الدراسات السابقة تناولت ايضا عينات مختلفة شملت المراحل الدراسية المختلفة وهي (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية، الجامعية)، كما كانت هناك دراسات على عينات من خارج المجال التعليمي كمدراء تنفيذيين ورياضيين. وفي دراستنا الحالية اقتصرت على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة. وقد استخدم الباحثون في الدراسات السابقة أدوات متنوعة، حيث شملت هذه الأدوات بعض الاستبيانات أو مقاييس تتعلق بمتغيرات الدراسة الثلاث (توكيد الذات، الأمن النفسي، الذكاء الانفعالي)، وبعض الأدوات المتعلقة بالمتغيرات التي ربطت مع متغيرات الدراسة الأصلية. ولقد كانت هذه الأدوات من إعداد الباحثين أنفسهم أو مقاييس مقننة على المستوى المحلي والعالمي، ونجد أن الدراسة الحالية تتفق مع العديد من الدراسات من حيث الأدوات، فقد استخدمت الدراسة الحالية مقياس لتوكيد الذات من إعداد الباحثة، ومقياس الأمن النفسي المعد للبيئة العراقية، ومقياس الذكاء الانفعالي المقنن للبيئة العربية.

كما تناولت الدراسات السابقة مناهج متعددة وفقاً لاحتياجات ومتطلبات الدراسة كالمنهج الوصفي، والمنهج الوصفي الارتباطي، والمنهج شبة التجريبي، والمنهج الارتباطي التنبؤي. وتتفق هذه الدراسة من حيث المنهج مع العديد من الدراسات السابقة، منها على سبيل المثال لا الحصر كدراسة (John & Merna, 2006)، ودراسة ريشان (2008)، ودراسة (Parray & Kumar, 2016)، فهذه الدراسات تناولت المنهج الوصفي باعتباره يحاول التعرف على مستوى المتغيرات الثلاثة وأثر كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى عينة من طلبة الصف الأول المتوسط.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدوات القياس المستخدمة فيها، والإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدق الأدوات وثباتها، بالإضافة للطرق الإحصائية التي استخدمت في معالجة بيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد المنتظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2016م، والبالغ عددهم (249653) طالباً وطالبة، (149787طالباً و99866 طالبة)، حسب احصائيات وزا رة التربية والتعليم العراقية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (863) طالباً وطالبة (412 طالباً و451 طالبة) من طلاب الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد، اختيروا بالطريقة العشوائية، فقد تم تحديد عدد مدارس الذكور وعدد مدارس الإناث التي تحتوي على الصف الأول المتوسط في مدينة بغداد، وبعد ذلك اختيرت عشوائياً ثلاث مدارس من بين مدارس الذكور وثلاث مدارس من بين مدارس الإناث. وبعدها اختير جميع طلبة هذا الصف من كل مدرسة من المدارس الست.

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة ثلاث أدوات للقياس، الأولى هي مقياس الأمن النفسي، والثانية هي مقياس الذكاء الانفعالي، والثالثة هي مقياس توكيد الذات. وفيما يلي وصف لكل مقياس وللإجراءات التي اتبعت في استخراج الصدق والثبات لكل منها.

أولاً: مقياس الأمن النفسي

بهدف قياس مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الصف الأول المتوسط، اعتمدت الباحثة على مقياس جبر (2015) المقنن على الطلبة العراقيين، والمستمد من مقياس ماسلو للأمن النفسي عام 1983، حيث يتضمن المقياس (28) فقرة، وضعت أمام كل فقرة من فقرات المقياس ثلاثة بدائل (مواقف) تمثل إحداها: الأمن النفسي الذي تقيسه الفقرة بأعلى درجة، ويمثل الثاني: الأمن النفسي المقاس بدرجة متوسطة، أما البديل الثالث والأخير: فانه يقيس الأمن النفسي بدرجة أقل، وقد أعطيت هذه البدائل الأوزان (3، 2، 1) على التوالي.

صدق المقياس في صورتة الأصلية

قام جبر (2015) باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، بلغ عددهم (5) محكمين للاستنارة بآرائهم بشأن صلاحية كل فقرة من المقياس، وصلاحية كل بديل وتدوين ملاحظاتهم، وهي تمثل نسبة (80%) معيارا لصلاحيتها للقياس، وبذلك تحقق لفقرات المقياس (أنظر الملحق 2).

أما الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (7) محكمين متخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشادي في الجامعات الأردنية من أجل مراجعتها من حيث الصياغة اللغوية كما هو مبين في الملحق (1)، ووضوح المعنى في الفقرة، والتداخل، مناسبة الفقرات للمقياس الذي تنتمي إليه، وملاءمتها للبيئة العراقية. وتم إجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين مثل (هل تشعر بالراحة مع نفسك) في (هل يمكنك أن تكون مرتاحاً مع نفسك)، حيث تم حذف فقرة واحدة من المقياس التي أجمع عليها اثنين من المحكمين وهي رقم (7)، وتعديل بعض الفقرات التي كان الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (80%) حيث أصبح عدد فقرات المقياس في صورتها النهائية (27) فقرة، ويدل ذلك على الصدق الظاهري لجميع الأبعاد الفرعية، والمقياس ككل (أنظر الملحق 3).

خصائص الفقرات:

قامت الباحثة بإجراء صدق دلالة التمييز في الدراسة الحالية وذلك بتطبيق المقياس بصورته النهائية الحالية، حيث طبقت على عينة استطلاعية تكونت من (43) طالباً وطالبة. وحسبت معاملات الارتباط المصحح لفقرات كل بُعد، ويظهر جدول (1) قيم معاملات الارتباط المصحح لمقياس الأمن النفسي.

جدول (1)

قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس الأمن النفسي والمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	0.77	10	0.84	19	0.60
2	0.86	11	0.46	20	0.59
3	0.46	12	0.39	21	0.84
4	0.40	13	0.61	22	0.83
5	0.36	14	0.86	23	0.59
6	0.44	15	0.81	24	0.84
7	0.61	16	0.60	25	0.83
8	0.46	17	0.76	26	0.66
9	0.75	18	0.63	27	0.86

يلاحظ من جدول (1) أن معاملات الارتباط للمقياس تراوحت ما بين (0.36-0.86)، وقد اعتمدت الباحثة معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (0.30)، وبناءً على هذا المعيار تم قبول فقرات المقياس جميعها.

ثبات المقياس في صورتة الأصلية:

قام جبر (2015) باحتساب ثبات مقياس الأمن النفسي بطريقة إعادة الاختبار من خلال تطبيقه على عينة الثبات، ثبت الباحث مؤشراً لكل ورقة إجابة ليتعرف عليها في التطبيق الثاني لأفراد العينة، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة بعد مرور (15) يوما. وتم إيجاد العلاقة بين درجات التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فبلغ ثبات المقياس (0.87) وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس الحالي في الزمن لأنها أكثر من (0.70).

أما الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)، بفاصل زمني يبلغ أسبوعين، على عينة مكونة من (43) طالباً وطالبة من طلبة الأول المتوسط، كما تم استخراج معامل الارتباط بيرسون. حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمقياس (0.96)، حيث يعد ذلك مؤشراً على الاتساق الداخلي للأداة.

الاتساق الداخلي

كما قامت الباحثة بحساب ثبات الاتساق الداخلي بصورته النهائية الحالية لمقياس الأمن النفسي بتطبيقه على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (43) طالباَ وطالبة من الصف الأول المتوسط، وحساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. حيث بلغت قيمة معاملات كرونباخ ألفا للمقياس (0.93)، حيث يعد ذلك مؤشراً على الاتساق الداخلي للأداة.

تصحيح مقياس

اشتمل مقياس الأمن النفسي على (27) فقرة بصورته النهائية الحالية، يجاب عليها بتدريج ثلاثي يتضمن البدائل: (نادراً تعطى عند تصحيح المقياس درجة واحدة، أحياناً وتعطى درجتين، دائماً تعطى ثلاث درجات). وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (27-81)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الأمن النفسي. وتم تقسيم سلم الإجابة الثلاثي إلى ثلاثة مستويات للمتوسطات على النحو التالي: (1-1.67) منخفض؛ و(1.68-2.34) متوسط؛ و(2.35-3) مرتفع.

ثانياً: مقياس الذكاء الانفعالي

يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي عند طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد، حيث قامت الباحثة باستخدام مقياس بار-أون Baron Emotional Quotient Inventory المصمم لقياس الذكاء الانفعالي لدى الأفراد من عمر سبع سنوات وحتى ثمانية عشر سنة، حيث قامت كل من

مطر والزعبي (2009) بتطوير المقياس للصورة المعربة بعد تطبيقه على طلبة الصف السابع بالأردن. ويتكون المقياس من (53) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد ما بين الشخصي وله (16) فقرة، والبُعد الاجتماعي وله (12) فقرة، وبُعد التوافق وله (12) فقرة، وبُعد إدارة الضغوط وله (13) فقرة (أنظر الملحق 4).

صدق المقياس

التحليل العاملي

قامت كل من مطر والزعبي (2009) بعمل التحليل العاملي وذلك من خلال تحديد معاملات الارتباط الموجودة بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البُعد الفرعي من جهة والدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى، بالإضافة إلى تحديد تشبع الفقرات على العوامل المختلفة أو الأبعاد بعد إجراء تدوير متعامد. حيث أظهرت نتائج التدوير المتعامد أن المقياس الكلي قد فسر (37.49%)من التباين، بينما الأبعاد كانت: بُعد ما بين الشخصي (10.458%)، والبُعد الاجتماعي (10.142%)، وبُعد التوافق (9.356%)، وبُعد إدارة الضغوط (7.537%). أما ما بعد التدوير فقد تم اعتماد بأن تكون قيمة تشبع الفقرة تزيد عن (0.30) حسب مؤشر كايزر، أما قيمة الجذر الكامن فكانت كما يلي: بُعد ما بين الشخصي (4.079)، والبُعد الاجتماعي (3.955)، وبُعد التوافق (3.649)، وبُعد إدارة الضغوط (2.939).

أما الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (7) محكمين متخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشادي في الجامعات الأردنية من أجل مراجعتها من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى في الفقرة، والتداخل، ومدى تناسب الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه، وملائمتها للبيئة العراقية كما هو مبين في الملحق (1). وتم إجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين مثل (إنني أعرف كيف يشعر الآخرون) في (في العادة، فإنني أعرف كيف يشعر الآخرون) و(أستطيع أن أجد العديد من الطرق للإجابة على الأسئلة الصعبة) في (عندما أريد، أستطيع أن أجد العديد من الطرق للإجابة على الأسئلة الصعبة)، وتم تعديل بعض الفقرات التي كان الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (80%) حيث ابقيت فقرات المقياس في صورتها النهاية (53) فقرة، ويدل ذلك على الصدق الظاهري لجميع الأبعاد الفرعية، والمقياس ككل (أنظر الملحق 5).

خصائص الفقرات:

لاستخراج دلالة التمييز للمقياس، قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة تكونت من (43) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم حسبت معاملات الارتباط المصحح لفقرات المقياس مع البُعد الخاصة بها. ويظهر جدول (2) قيم معاملات الارتباط لفقرات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي.

جدول (2)
قيم معاملات ارتباط المصحح لفقرات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

ما بين الشخصي				الاجتماعي		التوافق		إدارة الضغوط	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.60	9	0.56	1	0.68	1	0.68	1	0.73
2	0.56	10	0.40	2	0.48	2	0.57	2	0.68
3	0.52	11	0.42	3	0.60	3	0.68	3	0.51
4	0.73	12	0.45	4	0.76	4	0.76	4	0.71
5	0.53	13	0.40	5	0.88	5	0.84	5	0.57
6	0.59	14	0.59	6	0.77	6	0.83	6	0.79
7	0.63	15	0.50	7	0.38	7	0.67	7	0.87
8	0.52	16	0.36	8	0.46	8	0.87	8	0.69
				9	0.54	9	0.51	9	0.75
				10	0.63	10	0.64	10	0.85
				11	0.51	11	0.75	11	0.56
				12	0.83	12	0.66	12	0.74
								13	0.84

يلاحظ من جدول (2) أن معاملات الارتباط لفقرات بُعد ما بين الشخصي تراوحت ما بين (0.36-0.73)، أما البُعد الاجتماعي تراوحت ما بين (0.38-0.88)، وفي بُعد التوافق تراوحت ما بين (0.51-0.87)، وفي بُعد إدارة الضغوط تراوحت ما بين (0.51-0.87)، وقد اعتمدت الباحثة معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (0.30)، وبناءً على هذا المعيار تم قبول فقرات المقياس جميعها.

ثبات المقياس

الاتساق الداخلي

قامت كل من مطر والزعبي (2009) بحساب معامل الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة المعامل (0.80) للمقياس ككل، أما للأبعاد فكانت كما يلي: ما بين الشخصي (0.62)، الاجتماعي (0.79)، والتوافق (0.79)، وإدارة الضغوط (0.63).

أما الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بتقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (43) طالباً وطالبة من الصف الأول المتوسط، وحساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. بلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.96)، أما الأبعاد فتراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا ما بين (0.74-0.87). وجدول (3) يبين معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (3)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد				
ما بين الشخصي	الاجتماعي	التوافق	إدارة الضغوط	الكلي
0.80	0.74	0.79	0.87	0.80

طريقة إعادة الاختبار

قامت كل من مطر والزعبي (2009) باستخراج معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني مدته ثلاثة أسابيع، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.78) للمقياس ككل، أما الأبعاد فكانت كما يلي: ما بين الشخصي (0.69)، الاجتماعي (0.78)، والتوافق (0.78)، وإدارة الضغوط (0.80).

أما الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)، بفاصل زمني بلغ أسبوعين، على عينة مكونة من (43) طالباً وطالبة من طلبة الأول المتوسط، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.96). فيما بلغ بُعد ما بين الشخصي (0.87)، والبُعد الاجتماعي (0.90)، وبُعد التوافق (0.93)، وبُعد إدارة الضغوط (0.94)، وجدول (4) يظهر ذلك.

يلاحظ من جدول (4) أن قيم معاملات الثبات لإعادة الاختبار تراوحت ما بين (0.87-0.94)، وهي تشير إلى مستوى مرتفع من الثبات للأداة.

جدول (4)

معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي باستخدام طريقة إعادة الاختبار

الأبعاد				
ما بين الشخصي	الاجتماعي	التوافق	إدارة الضغوط	الكلي
0.87	0.90	0.93	0.94	0.96

تصحيح المقياس

يشتمل المقياس على (53) فقرة، تتم الاستجابة لكل منها من خلال تدريج رباعي يتضمن البدائل: (4 = غالباً ما أكون هكذا، 3 = أحياناً ما أكون هكذا، 2 = نادراً ما أكون هكذا، 1 = نادراً جداً ما أكون هكذا). وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل ما بين (53-212)، أما الأبعاد فهي كالآتي: بُعد ما بين الشخصي ما بين (16-64)، والبُعد الاجتماعي ما بين (12-48)، وبُعد التوافق ما بين (12-48)، وبُعد إدارة الضغوط ما بين (13-52). بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي. وتم تقسيم سلم الإجابة الرباعي إلى ثلاثة مستويات للمتوسطات على النحو التالي: (1 -2) ضعيف؛ و(2.01 -3) متوسط؛ و(3.01-4) كبير.

ثالثاً: مقياس توكيد الذات.

قامت الباحثة بالرجوع إلى الدراسات المتعلقة بمقاييس توكيد الذات، منها (Alberti, & Emmons, 1995)؛ (Nevid & Rathus, 1978)؛ أبو زيتون (2004)؛ ورفه (2013)؛ آل هاشم (2013). وذلك من أجل إعداد مقياس لتوكيد الذات، حيث تم صياغة فقرات هذا المقياس، والمكون من (45) فقرة، وموزع على ثمانية أبعاد هي: بُعد التعبير عن الذات وله (6) فقرات وهي (1-6)، وبُعد رهاب الآخرين وله (5) فقرات وهي (7-11)، وبُعد المجادلة/الجدال وله (6) فقرات وهي (12-17)، وبُعد تجنب المواجهة وله (9) فقرات وهي (18-26)، وبُعد الطلاقة اللفظية وله (فقرتان) وهن (27-28)، وبُعد التلقائية وله (5) فقرات وهي (29-33)، وبُعد التذمر وله (4) فقرات وهي (34-37)، وبُعد تأكيد التصرفات وله (8) فقرات وهي (38-45)، (أنظر الملحق 6).

صدق المقياس:

للتأكد من دلالات صدق المقياس قامت الباحثة بالتحقق من ذلك عن طريق صدق المحتوى، وصدق البناء. وهي كما يلي:

صدق المحتوى:

قامت الباحثة بالتحقق من مؤشرات صدق محتوى المقياس، حيث تم عرضه بصورته الأولية على (7) محكمين متخصصين في مجال علم النفس الارشادي والتربوي في الجامعات الأردنية من أجل مراجعتها من حيث الصياغة اللغوية، كما هو مبين في الملحق (1)، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، بالإضافة إلى تقديم أية تعديلات وملاحظات يرونها مناسبة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم تم إجراء التعديلات المقترحة التي أجمع عليها (80%) من المحكمين. وقد تمثلت أهم مقترحات المحكمين في إعادة صياغة بعض الفقرات لتشير بشكل مباشر ومختصر لما تهدف له الفقرة، بالإضافة إلى حذف بعض الكلمات واستبدالها بكلمات أخرى مباشرة، حيث تم حذف فقرتين من المقياس التي أجمع عليهن اثنين من المحكمين هما فقرة (8) من بُعد رهاب الآخرين، وفقرة (16) من بُعد المجادلة/الجدال. وبناءً على التعديلات والملاحظات التي تم إجراؤها، تكون المقياس من (43) فقرة، وقد أشار المحكمون إلى ملاءمة المقياس للبيئة العراقية (أنظر الملحق 7).

خصائص الفقرات:

بهدف التحقق من دلالات التمييز لمقياس توكيد الذات في الدراسة الحالية، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (43) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الأول المتوسط من خارج أفراد عينة الدراسة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، تم حساب قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل. كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)
قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس توكيد الذات وأبعاده

الأبعاد		الفقرات وقيم معامل الارتباط								
التعبير عن الذات	رقم الفقرة	1	2	3	4	5	6			
	معامل الارتباط	0.71	0.76	0.55	0.76	0.60	0.54			
رهاب الآخرين	رقم الفقرة	7	8	9	10					
	معامل الارتباط	0.85	0.39	0.89	0.77					
المجادلة / الجدال	رقم الفقرة	11	12	13	14	15				
	معامل الارتباط	0.49	0.54	0.79	0.39	0.63				
تجنب المواجهة	رقم الفقرة	16	17	18	19	20	21	22	23	24
	معامل الارتباط	0.38	0.53	0.77	0.83	0.81	0.56	0.63	0.60	0.63
الطلاقة اللفظية	رقم الفقرة	25	26							
	معامل الارتباط	0.77	0.77							
التلقائية	رقم الفقرة	27	28	29	30	31				
	معامل الارتباط	0.88	0.80	0.84	0.82	0.56				
التذمر	رقم الفقرة	32	33	34	35					
	معامل الارتباط	0.48	0.71	0.82	0.57					
تأكيد التصرفات	رقم الفقرة	36	37	38	39	40	41	42	43	
	معامل الارتباط	0.79	0.74	0.80	0.84	0.85	0.78	0.77	0.63	

يلاحظ من جدول (5) أن معاملات الارتباط لفقرات بُعد التعبير عن الذات تراوحت ما بين (0.54-0.76)، أما بُعد رهاب الآخرين تراوحت ما بين (0.39-0.89)، وفي بُعد المجادلة/الجدال تراوحت ما بين (0.39-0.79)، وفي بُعد تجنب المواجهة تراوحت ما بين (0.38-0.83)، وفي بُعد الطلاقة اللفظية كانت معاملات الارتباط للفقرتان (0.77)، وفي بُعد التلقائية تراوحت ما بين (0.56-0.88)، وفي بُعد التذمر تراوحت ما بين (0.48-0.82)، وأخيراً بُعد تأكيد التصرفات تراوحت ما بين (0.63-0.85)، وقد اعتمدت الباحثة معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (0.30)، وبناءً على هذا المعيار تم قبول فقرات المقياس جميعها.

ثبات المقياس

إعادة الاختبار

قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة، مكونة من (43) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول المتوسط، وباستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، أُعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان من التطبيق الأول، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، بلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.95). بينما بلغت معاملات ثبات الأبعاد كما في جدول (6).

جدول (6)

معاملات ثبات مقياس توكيد الذات باستخدام طريقة إعادة الاختبار

الأبعاد								
التعبير عن الذات	رهاب الآخرين	المجادلة / الجدال	تجنب المواجهة	الطلاقة اللفظية	التلقائية	التذمر	تأكيد التصرفات	المقياس الكلي
0.86	0.87	0.78	0.88	0.87	0.91	0.82	0.94	0.95

يلاحظ من جدول (6) أن قيم معاملات الثبات لإعادة المقياس على الأبعاد تراوحت ما بين (0.78-0.94)، وهي تشير إلى مستوى مرتفع من الثبات للأداة.

الاتساق الداخلي

قامت الباحثة باستخراج قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل والأبعاد باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (43) طالباً وطالبة من الصف الأول المتوسط، وقد تراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد على ما بين (0.69-0.80). وجدول (7) يبين معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (7)

معاملات ثبات مقياس توكيد الذات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي

الأبعاد								
التعبير عن الذات	رهاب الآخرين	المجادلة / الجدال	تجنب المواجهة	الطلاقة اللفظية	التلقائية	التذمر	تأكيد التصرفات	المقياس الكلي
0.77	0.75	0.78	0.69	0.75	0.76	0.80	0.73	0.90

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (43) فقرة، موزعة على ثمانية أبعاد وهي: بُعد التعبير عن الذات وله (6) فقرات وهي (1-6)، وبُعد رهاب الآخرين وله (4) فقرات وهي (7-10)، وبُعد المجادلة/الجدال وله (5) فقرات وهي (11-15)، وبُعد تجنب المواجهة وله (9) فقرات وهي (16-24)، وبُعد الطلاقة اللفظية وله (فقرتان) وهن (25-26)، وبُعد التلقائية وله (5) فقرات وهي (27-31)، وبُعد التذمر وله (4) فقرات وهي (32-35)، وبُعد تأكيد التصرفات وله (8) فقرات وهي (36-43).

ويتم الاستجابة للفقرات الإيجابية وفقاً لتدريج خماسي (5= دائماً، 4= غالباً، 3= أحياناً، 2= نادراً، 1= ابداً)، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (43-215) درجة، بينما للأبعاد فتتراوح بين (6-30) لبُعد التعبير عن الذات، وبين (4-20) لبُعد رهاب الآخرين، وبين (5-25) لبُعد المجادلة/الجدال، وبين (9-45) لبُعد تجنب المواجهة، وبين (2-10) لبُعد الطلاقة اللفظية، وبين (5-25) لبُعد التلقائية، وبين (4-20) لبُعد التذمر، وبين (8-40) لبُعد تأكيد التصرفات. وتم تقسيم سلم الإجابة

الخماسي إلى ثلاثة مستويات للمتوسطات على النحو التالي: (1-2.33) ضعيف؛ و(2.34-3.66) متوسط؛ و(3.67-5) كبير.

إجراءات الدراسة

تم تحديد العينة الاستطلاعية من طلبة الصف الأول المتوسط للتأكد من صدق وثبات أدوات القياس، بعد ذلك تم تحديد المدارس المراد تطبيق المقاييس فيها. قامت الباحثة بنفسها بتوزيع المقاييس على الطلبة داخل الغرف الصفية وتوضيح التعليمات المتعلقة بكل مقياس على حده.

في بداية الأمر، قدمت الباحثة للطلبة فكرة عامة عن أهداف الدراسة وأهميتها. وأكدت لهم أن مشاركتهم طوعية. وأن البيانات التي سيدلون بها ستعامل بسرية تامة. وأخبرتهم أنها ستوضح لهم التعليمات المتعلقة بكل مقياس، وعليهم أن لا يتسرعوا في الإجابة. ومما يجدر ذكره أنه لم يتم ذكر أن هذا المقياس للأمن النفسي أو الذكاء الانفعالي وإنما لقياس سمات الشخصية والذات، لكي لا يترك أثراً سلبياً على استجاباتهم.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

1. الأمن النفسي.
2. الذكاء الانفعالي: ما بين الشخصي، الاجتماعي، التوافق، إدارة الضغوط.
3. توكيد الذات: التعبير عن الذات، رهاب الآخرين، المجادلة/الجدال، تجنب المواجهة، الطلاق اللفظية، التلقائية، التذمر، تأكيد التصرفات.

المعالجة الإحصائية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة لكل من المقاييس الثلاثة (الأمن النفسي، توكيد الذات، الذكاء الانفعالي)، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياسي الأمن النفسي والذكاء الانفعالي، ودرجاتهم على مقياس توكيد الذات. كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVA لقياس تأثير الأمن النفسي والذكاء الانفعالي على مستوى توكيد الذات، واختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع

النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، والمتعلقة بأثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد؟

للتحقق من هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات توكيد الذات والمقياس ككل، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على أبعاد توكيد الذات والمقياس ككل

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	التعبير عن الذات	3.01	0.65	5	متوسطة
2	رهاب الآخرين	2.97	0.80	6	متوسطة
3	المجادلة/الجدال	2.95	0.74	7	متوسطة
4	تجنب المواجهة	2.87	0.74	8	متوسطة
5	الطلاقة اللفظية	3.14	1.11	4	متوسطة
6	التلقائية	3.18	0.91	3	متوسطة
7	التذمر	3.26	0.93	2	متوسطة
8	تأكيد التصرفات	3.31	0.96	1	متوسطة
المقياس الكلي		**3.08**	**---**	**---**	**متوسطة**

* الدرجة القصوى من (5).

يبين جدول (8) أن المتوسط العام لمستوى توكيد الذات كان متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.08). حيث جاء بُعد تأكيد التصرفات في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.31) وانحراف معياري (0.96) وبدرجة متوسطة، بينما جاء بُعد تجنب المواجهة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.87) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. بُعد التعبير عن الذات:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد التعبير عن الذات والبُعد ككل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات.	3.00	0.95	4	متوسطة
2	أجد صعوبة في قول (لا) عندما يكون الأمر لا يعنيني.	3.05	1.06	3	متوسطة
3	أستطيع التعبير عن مشاعري بحرية.	2.91	0.78	5	متوسطة
4	أثق بنفسي وبتصرفاتي.	3.30	0.71	1	متوسطة
5	أحب نفسي كثيراً.	3.21	0.78	2	متوسطة
6	أمتلك القدرة على التحدث مع أي فرد والتعامل معه.	2.56	0.80	6	متوسطة
البُعد ككل		**3.01**	**0.65**	**---**	**متوسطة**

يتضح من جدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد التعبير عن الذات بلغ (3.01) بدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (4) ونصها " أثق بنفسي وبتصرفاتي " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.30) وانحراف معياري (0.71) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها " أمتلك القدرة على التحدث مع أي فرد والتعامل معه " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.56) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة متوسطة.

2. بُعد رهاب الآخرين:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد رهاب الآخرين والبُعد ككل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	ينتقد الآخرون أفكاري وآرائي وسلوكي بشكل علني.	2.96	0.99	3	متوسطة
2	أشعر بالأمان والطمأنينة في المواقف الاجتماعية.	2.87	0.74	4	متوسطة
3	أشعر بالارتباك عندما أريد التحدث أمام مجموعة من الأفراد.	3.00	0.95	2	متوسطة
4	أعجز عن تقديم أي اقتراحات في حضور الآخرين.	3.05	1.06	1	متوسطة
البُعد ككل		**2.97**	**0.80**	**---**	**متوسطة**

يبين جدول (10) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد رهاب الآخرين بلغ (2.97) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (4) ونصها " أعجز عن تقديم أي اقتراحات في حضور الآخرين" في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.05) وانحراف معياري (1.06)، بينما جاءت الفقرة رقم (2) ونصها " أشعر بالأمان والطمأنينة في المواقف الاجتماعية " في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.87) وانحراف معياري (0.74).

3. بُعد المجادلة/الجدال:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد المجادلة/الجدال والبُعد ككل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أواجه الأفراد الذين يأخذون فرصتي.	2.84	1.05	4	متوسطة
2	أتردد في التحدث أو المناقشة أو الحوار مع الآخرين.	3.08	1.13	2	متوسطة
3	لدي قدرة على الاستمرار في متابعة الجدال مع أي شخص.	2.73	0.97	5	متوسطة
4	أسيطر على نفسي خلال الجدال والمناقشة.	2.93	0.93	3	متوسطة
5	يأخذ زملائي رأيي عندما يكون هناك تعارض في الآراء.	3.14	0.96	1	متوسطة
البُعد ككل		**2.95**	**0.74**	**---**	**متوسطة**

يظهر جدول (11) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد المجادلة/الجدال الكلي بلغ (2.95) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (5) ونصها " يأخذ زملائي رأيي عندما يكون هناك تعارض في الآراء " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.14) وانحراف معياري (0.96) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) والتي تنص على " لدي قدرة على الاستمرار في متابعة الجدال مع أي شخص " بمتوسط حسابي بلغ (2.73) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة متوسطة.

4. بُعد تجنب المواجهة

جدول (12)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد تجنب المواجهة والبُعد ككل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	اتجنب الآخرين أو المواقف خوفاً من الإحراج.	2.67	0.95	8	متوسطة
2	يصعب عليّ أن استعيد ما تم اقتراضه مني كالكتاب أو غيره.	2.72	1.15	7	متوسطة
3	أخفي مشاعري وانزعاجي عندما يضايقني شخص قريب أو حميم.	2.76	1.00	6	متوسطة
4	اتجنب طرح الأسئلة خوفا من رد فعل الآخرين.	2.64	1.16	9	متوسطة
5	أبادر بالحديث مع الآخرين عندما يبدؤون هم الحديث معي.	3.09	0.85	2	متوسطة
6	يصعب علي الدفاع عن وجهة نظري أمام الآخرين.	3.08	1.03	3	متوسطة
7	ألبي ما يريده الآخرون مني دون اعتراض.	2.86	1.02	5	متوسطة
8	أتجنب التحدث مع الآخرين الغرباء.	2.89	0.95	4	متوسطة
9	أجد صعوبة في الحفاظ على التواصل البصري مع شخص آخر.	3.16	0.68	1	متوسطة
	البُعد ككل	**2.87**	**0.74**	**---**	**متوسطة**

يتضح من جدول (12) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد تجنب المواجهة بلغ (2.87) بدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (9) ونصها " أجد صعوبة في الحفاظ على التواصل البصري مع شخص آخر " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.16) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها " اتجنب طرح الأسئلة خوفا من رد فعل الآخرين " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.64) وانحراف معياري (1.16) وبدرجة متوسطة.

5. بُعد الطلاقة اللفظية

جدول (13)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد الطلاقة اللفظية والبُعد ككل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أصر على معرفة السبب عندما يطلب مني فعل شيء.	2.92	1.24	2	متوسطة
2	لدى القدرة على التحدث إلى الجنس الآخر بسهولة.	3.37	1.13	1	متوسطة
البُعد ككل		**3.14**	**1.11**	**---**	**متوسطة**

يتضح من جدول (13) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد الطلاقة اللفظية بلغ (3.14) بدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (2) ونصها " لدى القدرة على التحدث إلى الجنس الآخر بسهولة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.37) وانحراف معياري (1.13) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها " أصر على معرفة السبب عندما يطلب مني فعل شيء" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.92) وانحراف معياري (1.24) وبدرجة متوسطة.

6. بُعد التلقائية

جدول (14)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد التلقائية والبُعد ككل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	اتصرف بثقة عندما أصدر الأحكام.	3.11	1.10	4	متوسطة
2	أفقد صوابي بشكل متكرر.	3.27	1.11	2	متوسطة
3	أستطيع إعادة الأشياء إلى الآخرين دون أن أشعر بالحرج.	3.15	0.98	3	متوسطة
4	أبادر إلى محادثة الأفراد الغرباء والأصدقاء الجدد.	3.03	0.96	5	متوسطة
5	أتوقع النجاح بالأعمال التي أقوم بها.	3.36	1.11	1	متوسطة
البُعد ككل		**3.18**	**0.91**	**---**	**متوسطة**

توضح البيانات في جدول (14) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد التلقائية بلغ (3.18) بدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (5) ونصها " أتوقع النجاح بالأعمال التي أقوم بها " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.36) وانحراف معياري (1.11) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها " أبادر إلى محادثة الأفراد الغرباء والأصدقاء الجدد" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.03) وانحراف معياري (0.96) وبدرجة متوسطة.

7. بُعد التذمر

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد التذمر والبُعد ككل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أقوم بالأعمال المنزلية رغم التوزيع غير العادل.	3.25	0.97	2	متوسطة
2	أشعر أحياناً بأنني عديم الفائدة.	3.01	1.39	3	متوسطة
3	أشعر أحياناً بأنني لست جيداً على الإطلاق.	2.75	1.16	4	متوسطة
4	أشعر بأنني متردد وغير قادر على اتخاذ القرار.	4.04	1.09	1	مرتفعة
	البُعد ككل	**3.26**	**0.93**	**---**	**متوسطة**

يتضح من جدول (15) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد التذمر بلغ (3.26) بدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (4) ونصها " أشعر بأنني متردد وغير قادر على اتخاذ القرار " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.04) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها " أشعر أحياناً بأنني لست جيداً على الإطلاق " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.75) وانحراف معياري (1.16) وبدرجة متوسطة.

8. بُعد تأكيد التصرفات

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد تأكيد التصرفات والبُعد ككل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	اجرح مشاعر الآخرين دون اكتراث لما يحدث لهم.	3.16	1.23	6	متوسطة
2	أنا أكثر جرأة وحزم من الآخرين.	4.01	0.90	1	مرتفعة
3	اتردد بقبول المواعيد بسبب الخجل.	3.47	1.26	2	متوسطة
4	أقدم على إجراء المكالمات الهاتفية مع أي جهة.	2.92	1.24	8	متوسطة
5	أشعر بأنني واثق من مظهري.	3.37	1.13	3	مرتفعة
6	أحب الاختلاط والتعامل مع الآخرين.	3.19	1.20	5	متوسطة
7	أحاول التأثير بالآخرين من حولي.	3.05	1.24	7	متوسطة
8	أواجه الآخرين بجرأة وإصرار دون تردد.	3.28	1.04	4	متوسطة
	البُعد ككل	**3.31**	**0.96**	**---**	**متوسطة**

يتضح من جدول (16) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد تأكيد التصرفات بلغ (3.31) بدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (2) ونصها " أنا أكثر جرأة وحزم من الآخرين " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.01) وانحراف معياري (0.90) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها " أقدم على إجراء المكالمات الهاتفية مع أي جهة " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.92) وانحراف معياري (1.24) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأمن النفسي، وجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات مقياس الأمن النفسي والمقياس ككل

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	هل ترغب أن تكون وحدك أم مع الآخرين	2.11	0.70	14	متوسطة
2	هل تشعر بأنك حصلت على قدر كاف من الثناء	2.23	0.73	9	متوسطة
3	هل تقلق مدة طويلة عند تعرضك لبعض الاهانات	2.20	0.45	10	متوسطة
4	هل تشعر بالراحة مع نفسك	2.19	0.44	11	متوسطة
5	هل تميل إلى تجنب الأشياء غير السارة بالتهرب منها	2.29	0.45	3	متوسطة
6	هل ينتابك مرارا شعور بالوحدة حتى لو كنت بين الناس	2.43	0.54	1	مرتفعة
7	هل من عادتك أن تتقبل نقد أصحابك بروح طيبة	2.27	0.47	5	متوسطة
8	هل أنت متفائل على وجه العموم	2.20	0.45	10	متوسطة
9	هل تعتبر نفسك شخصا عصبيا نوعا ما	2.12	0.70	13	متوسطة
10	هل أنت واثق من نفسك	2.25	0.73	7	متوسطة
11	هل تشعر عندما تلتقي بالآخرين أول مرة أنهم لا يحبونك	2.20	0.45	10	متوسطة
12	هل تشعر بأنه يمكنك الثقة بمعظم الناس	2.23	0.55	9	متوسطة
13	هل تنسجم عادة مع الآخرين	2.25	0.49	7	متوسطة
14	هل أنت متحدث جيد	2.23	0.73	9	متوسطة
15	هل تشعر بأنك مهمل ولا تحظى بالاهتمام اللازم	2.19	0.75	11	متوسطة
16	هل تشعر بأنك تعيش كما تريد وليس كما يريد الآخرون	2.26	0.49	6	متوسطة
17	هل من عادتك أن تدع الآخرين يرونك على حقيقتك	2.14	0.71	12	متوسطة
18	هل تنسجم مع الجنس الأخر	2.30	0.46	2	متوسطة
19	هل حدث أن انتابك شعور بالقلق من أن الناس في الشارع يراقبونك	2.28	0.48	4	متوسطة
20	هل عندك خوف مبهم من المستقبل	2.26	0.48	6	متوسطة
21	هل تميل إلى الخوف من المنافسة	2.24	0.73	8	متوسطة
22	هل تقلق كثيرا من ان يصيبك سوء الحظ في المستقبل	2.25	0.73	7	متوسطة
23	هل تشعر بأنك موضع احترام الناس على وجه العموم	2.24	0.50	8	متوسطة
24	هل باستطاعتك العمل بانسجام مع الآخرين	2.25	0.74	7	متوسطة
25	هل آنت بشكل عام شخص مرتاح الأعصاب (غير متوتر)	2.25	0.73	7	متوسطة
26	هل سبق أن تعرضت للإهانة	2.28	0.45	4	متوسطة
27	هل تشعر بأنك لا تستطيع السيطرة على مشاعرك (خاصة مشاعر الخوف والقلق).	2.23	0.73	9	متوسطة
	المقياس ككل	**2.24**	**0.42**	**---**	**متوسطة**

* الدرجة القصوى من (3).

توضح البيانات في جدول (17) أن حيث جاءت الفقرة رقم (6) ونصها " هل ينتابك مرارا شعور بالوحدة حتى لو كنت بين الناس " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.43) وانحراف معياري (0.54) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها " هل ترغب أن تكون وحدك أم مع الآخرين " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.11) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة، وجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على أبعاد الذكاء الانفعالي والمقياس ككل

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	ما بين الشخصي	2.87	0.50	2	متوسطة
2	الاجتماعي	2.77	0.61	3	متوسطة
3	التوافق	3.05	0.67	1	مرتفعة
4	إدارة الضغوط	3.05	0.68	1	مرتفعة
المقياس ككل		**2.93**	**0.50**	**---**	**متوسطة**

* الدرجة القصوى من (4).

يبين جدول (18) أن المتوسط العام لمستوى الذكاء الانفعالي متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (2.93). حيث جاء بُعدا التوافق وإدارة الضغوط في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.05) وانحراف معياري (0.67) وبدرجة مرتفعة، جاء بُعد ما بين الشخصي بمتوسط حسابي بلغ (2.87) وانحراف معياري (0.50) وبدرجة متوسطة، وأخيراً جاء البُعد الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (2.77) وانحراف معياري (0.61) وبدرجة متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. بُعد ما بين الشخصي:

جدول (19)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد ما بين الشخصي والبُعد ككل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	استمتع بقضائي وقتاً جيداً.	2.93	0.82	6	متوسطة
2	أنا سعيد.	2.98	0.95	4	متوسطة
3	أشعر بثقة في نفسي.	2.86	0.67	9	متوسطة
4	استطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.	3.25	0.63	1	مرتفعة
5	أتطلع للأفضل.	3.18	0.73	2	مرتفعة
6	بناء صداقة أمر مهم.	2.54	0.73	12	متوسطة
7	أحب أن أبتسم.	2.17	1.13	13	متوسطة
8	من الصعب علي أن أتحدث عن مشاعري الدفينة (الداخلية).	2.90	0.79	7	متوسطة
9	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة.	2.87	0.74	8	متوسطة
10	أعرف كيف استمتع بوقتي.	3.08	0.80	3	مرتفعة
11	أنا مزاجي.	2.95	0.91	5	متوسطة
12	أغضب بسهولة.	2.76	0.91	10	متوسطة
13	أشعر بشكل جيد اتجاه نفسي.	2.95	0.94	5	متوسطة
14	أبني صداقة بسهولة.	2.69	0.88	11	متوسطة
15	من الصعب علي أن أنتظر دوري.	2.87	0.82	8	متوسطة
16	ليس عندي أيام سيئة.	2.90	0.99	7	متوسطة
	البُعد ككل	**2.87**	**0.50**	**---**	**متوسطة**

يظهر جدول (19) أن المتوسط الحسابي لبُعد ما بين الشخصي الكلي بلغ (2.87) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (4) ونصها " استطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.25) وانحراف معياري (0.63) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (7) والتي تنص على " أحب أن أبتسم " بمتوسط حسابي بلغ (2.17) وانحراف معياري (1.13) وبدرجة متوسطة.

2. البُعد الاجتماعي:

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات البُعد الاجتماعي والبُعد ككل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أتمكن من فهم كيف يشعر الآخرون.	3.00	0.73	2	مرتفعة
2	إنني أهتم بما يحدث للأفراد الآخرين.	2.64	0.89	8	متوسطة
3	من السهل أن أقول للآخرين كيف أشعر.	2.48	1.16	10	متوسطة
4	في العادة، فإنني أعرف كيف يشعر الآخرون.	2.73	0.95	7	متوسطة
5	إني قادر على احترام الآخرين.	2.52	0.95	9	متوسطة
6	لدي أفكار إيجابية عن الجميع (كل من حولي).	3.00	0.69	2	مرتفعة
7	أحاول عدم إيذاء مشاعر الآخرين.	2.97	0.87	3	متوسطة
8	أحب أن أساعد الآخرين.	2.75	0.82	6	متوسطة
9	من السهل علي أن أقول للآخرين كيف أشعر.	2.85	0.87	4	متوسطة
10	أتضايق عندما تؤذى مشاعر الآخرين.	3.11	0.58	1	مرتفعة
11	أحب أصدقائي.	2.76	1.00	5	متوسطة
12	لدي مشكلة في إخبار الآخرين عن مشاعري.	2.48	0.97	10	متوسطة
	البُعد ككل	**2.77**	**0.61**	**---**	**متوسطة**

يظهر جدول (20) أن المتوسط الحسابي للبُعد الاجتماعي الكلي بلغ (2.77) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (10) ونصها " أتضايق عندما تؤذي مشاعر الآخرين " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.11) وانحراف معياري (0.58) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) والتي تنص على " من السهل أن أقول للآخرين كيف أشعر " بمتوسط حسابي بلغ (2.48) وانحراف معياري (1.16) وبدرجة متوسطة، والفقرة رقم (12) والتي تنص على " لدي مشكلة في إخبار الآخرين عن مشاعري " بمتوسط حسابي بلغ (2.48) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة متوسطة.

3. بُعد التكيف:

جدول (21)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد التوافق والبُعد ككل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أحب كل من أقابل.	2.98	0.92	7	متوسطة
2	اعتقد أن معظم ما أقوم به من أعمال يؤدي إلى نتائج جيدة.	3.11	0.91	5	مرتفعة
3	من السهل علي فهم الأشياء الجديدة.	3.06	0.84	6	مرتفعة
4	أصطدم مع الآخرين.	2.92	0.78	9	متوسطة
5	لا شيء يزعجني.	3.15	0.83	3	مرتفعة
6	أعلم أن الأمور ستسير على ما يرام.	2.66	1.03	12	متوسطة
7	يجب أن أقول الحقيقة.	2.79	1.12	10	متوسطة
8	أنا لست سعيداً جداً.	2.67	1.01	11	متوسطة
9	لا أتضايق بسهولة.	3.55	0.72	2	مرتفعة
10	أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به.	2.94	0.94	8	متوسطة
11	أنا فخور بما أنا عليه.	3.65	0.52	1	مرتفعة
12	استمتع بما أقوم به.	3.14	0.89	4	مرتفعة
البُعد ككل		**3.05**	**0.67**	**---**	**مرتفعة**

يظهر جدول (21) أن المتوسط الحسابي لبُعد التوافق الكلي بلغ (3.05) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (11) ونصها " أنا فخور بما أنا عليه " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وانحراف معياري (0.52) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (6) والتي تنص على " أعلم أن الأمور ستسير على ما يرام " بمتوسط حسابي بلغ (2.66) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة متوسطة.

4. بُعد إدارة الضغوط:

جدول (22)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات بُعد إدارة الضغوط والبُعد ككل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أستطيع أن ابقى هادئاً عندما أكون متضايقاً.	2.76	1.00	9	متوسطة
2	من الصعب أن أسيطر على غضبي.	3.17	0.88	3	مرتفعة
3	أعرف كيف أحافظ على هدوئي.	3.00	0.95	7	مرتفعة
4	أحاول استخدام أكثر من طريقة للإجابة على أسئلة صعبة.	2.87	0.99	8	متوسطة
5	بعض الأشياء تزعجني بشكل كبير.	3.12	0.82	5	مرتفعة
6	أستطيع أن أفهم أسئلة صعبة.	3.15	0.83	4	مرتفعة
7	أحاول ان أركز على المشكلة حتى أحلها.	2.67	1.01	10	متوسطة
8	أستطيع أن أجد إجابات جيدة للأسئلة الصعبة.	3.65	0.52	1	مرتفعة
9	عندما أريد، أستطيع أن أجد العديد من الطرق للإجابة على الأسئلة الصعبة.	3.12	0.87	5	مرتفعة
10	أستطيع استخدام عدة طرق بسهولة لحل المشكلات.	2.64	1.03	11	متوسطة
11	عند الإجابة على أسئلة صعبة، أحاول إيجاد عدة حلول.	3.16	0.62	2	مرتفعة
12	عندما أغضب من أحدهم، فإنني أبقى غاضباً لفترة طويلة.	3.11	0.88	6	مرتفعة
13	أنا جيد في حل المشاكل.	2.63	1.03	12	متوسطة
	البُعد ككل	**3.05**	**0.68**	**---**	**مرتفعة**

يظهر جدول (22) أن المتوسط الحسابي لبُعد إدارة الضغوط الكلي بلغ (3.05) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (8) ونصها " أستطيع أن أجد إجابات جيدة للأسئلة الصعبة " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وانحراف معياري (0.52) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (13) والتي تنص على " أنا جيد في حل المشاكل " بمتوسط حسابي بلغ (2.63) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف درجة توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد باختلاف مستوى الأمن النفسي و الذكاء الانفعالي؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس توكيد الذات، ويتضح ذلك في جدول (23).

يبين جدول (23) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغيرات الأمن النفسي.

جدول (23)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس توكيد الذات وفقاً لمستويات الأمن النفسي

الأمن النفسي		منخفض	متوسط	عالي
		ن = 153	ن = 305	ن = 403
توكيد الذات	س	2.46	3.45	3.03
	ع	0.53	0.77	0.74

وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05)، استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي. وجدول (24) يبين ذلك.

يتبين من جدول (24) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في درجة توكيد الذات تعزى لمتغير الأمن النفسي، ولإيجاد مصدر هذه الفروق سوف نستخدم اختبار شفية (Scheffe Test) للمقارنات البعدية للفروق في درجة توكيد الذات تعزى لمتغير الأمن النفسي، وذلك كما هو واضح في جدول (25).

جدول (24)
نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير الأمن النفسي والذكاء الانفعالي على مستوى توكيد الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الأمن النفسي	24.282	2	12.141	106.028	0.000
الذكاء الانفعالي	126.645	1	126.645	1105.993	0.000
الخطأ	98.133	857	0.115		
الكلي	8481.825	861			

جدول (25)
المقارنات البعدية بطريقة شفية (Scheffe) لدرجة توكيد الذات تعزى لمتغير الأمن النفسي

			منخفض	متوسط	عالي
المتغير		**المتوسط الحسابي**	2.46	3.45	3.03
الأمن النفسي	**منخفض**	2.46		- 0.98*	- 0.57*
	متوسط	3.45			- 0.42*
	عالي	3.03			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)

يتبين من جدول (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسط مستوى الأمن النفسي المنخفض من جهة ومستوى الأمن النفسي المتوسط والعالي من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح مستوى الأمن النفسي المتوسط والعالي. كما أظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين مستوى الأمن النفسي المتوسط من جهة ومستوى الأمن النفسي العالي من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح مستوى الأمن النفسي المتوسط.

يبين جدول (26) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير الذكاء الانفعالي.

جدول (26)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على
مقياس توكيد الذات وفقاً لمستويات الذكاء الانفعالي

الذكاء الانفعالي		متوسط	عالي
		ن = 451	ن = 412
توكيد الذات	س	2.61	3.58
	ع	0.21	0.50

ولمعرفة فيما إذا كان هناك اختلاف في درجة توكيد الذات باختلاف مستوى الذكاء الانفعالي، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس توكيد الذات، وجدول(26) يوضح ذلك.وللتأكد ما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) استخدم اختبار-ت (T-Test).

جدول (27)
نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات للدرجات على مقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد	مستوى الذكاء الانفعالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
توكيد الذات	المتوسط	2.61	0.21	5,84	0.000*
	العالي	3.58	0.50		

0.0001 > P*

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والمتعلقة بأثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على "ما درجة توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد ؟"

أظهرت النتائج حصول أفراد عينة الدراسة على مستوى متوسط من درجة توكيد الذات، **وبمتوسط حسابي بلغ (3.08). حيث جاء بُعد تأكيد التصرفات في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.31) وانحراف معياري (0.96) وبدرجة متوسطة، بينما جاء بُعد تجنب المواجهة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.87) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة متوسطة.**حيث ترى الباحثة إلى ان هذه النتيجة هي نسبة لاباس بها، ضمن الظروف غيرالمستقرة التي تعيشها محافظة بغداد، وهي جزء من البيئة الثقافية العراقية، هذا مما يؤثر على تكيف افرادها في بناء علاقات متواصلة مع الآخرين، واحيانا يفشل الفرد في بناء العلاقات الاجتماعية إلا بعد فترات طويلة نتيجة لصدمة ما مع الآخرين، فالصدمات والصراعات، وعدم التقبل من الآخرين يعوق فعالية الذات الايجابية المطلوبة للفرد في كافة مواقف الحياة، .فلوجود النماذج الايجابية في البيئة، شانه في ان تساهم في تحديد واعادة توجيه اعتقادات الفرد غير السليمة، وايضا مساعدة الطلبة من قبل المعلمين على الانخراط في خبرات بناءة، يساعد على نمو مفهوم الذات الايجابي لديهم ومساعدتهم ايضاعلى تطبيق الطلبة لمهارات التواصل داخل الغرفة الصفية، .فعدم وعدم فسح المجال امامهم للتعبير والمشاركة في طرح الافكار، والتحاور وبث روح التعاون بين الطلبة انفسهم، وبين الطالب والمعلم لكسب المهارات المهمة لتوكيد الذات خلال التعبير اللفظي، وغير اللفظي، والتواصل مع الاخرين، يؤدي إلى انعدام القيمة الذاتيةالانسانية لذلك يجد الفرد صعوبة في التعبيرعن افكاره ومشاعره بصورة صريحة، وذلك نتيجة للتردد وفقدان الثقة بالذات، مما تخلق لدى الأفراد حالة من عدم الراحة، وعدم القدرة على مواجهة مواقف الحياة وخاصة غير المالوفة منها. ايضا، يؤدي قلة الوعي بالذات، إلى تعطيل القدرات الفردية وطاقاتها وعدم القدرة على التعرف على نقاط الضعف في الشخصية لتعويضها بنقاط القوة .بالإضافة إلى لوم الذات ونقدها بعدم الكفاءة في الكلام أو التصرفات أو المواقف التي تتطلب قرارات . وترى الباحثة أيضا، ان الدرجة المتوسطة من توكيد الذات يرجع ايضا، إلى عدم القدرة على الرفض المناسب في الوقت المناسب، والميل لتقديم مشاعر الآخرين على مشاعرالفرد وحقوقه، وكثرة الاعتذار للآخرين عن أمور لا تدعو للاعتذار، بالإضافة إلى عدم القدرة

على التعبير عن المشاعر والرغبات والانفعالات، وضعف القدرة على إظهار وجهة نظر تخالف أراء الآخرين ورغباتهم وعدم الحزم في اتخاذ القرارات والمضي فيها وتحمل تبعاتها . وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما وصلت لها دراسة أرسلان وآخرون (Arslan, et al., 2013)، ودراسة خليل (2006) التي أشارتا إلى حصول الطلبة على درجة متوسط من توكيد الذات. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ريشان (2008) التي أشارت إلى مستوى توكيد ذات عالٍ لدى عينة الدراسة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على " ما مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد ؟"

أظهرت النتائج حصول أفراد عينة الدراسة على مستوى متوسط من الأمن النفسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للأمن النفسي (2.24) بدرجة متوسطة، حيث تعزو الباحثة ذلك الى كون الأمن النفسي حاجة نفسية طبيعية لدى كافة الأفراد سواء أكانوا ذكوراً أو إناثاً في جميع مراحل حياتهم. وهي حاجة ضرورية للنمو السوى السليم ولتحقيق الذات، فتؤثر الأفراد با لظروف الحياتية والاجتماعية والاقتصادية الذين ينشئون فيها، ووقوع الحروب والخلافات الموجودة داخل نسيج المجتمع العراقي أدت إلى إحداث تغيرات اجتماعية أدت إلى تفكك العلاقات الاجتماعية للنسيج المجتمعي العراقي، بالاضافة الى تدني الأوضاع الامنية والاقتصادية ترتب عليها نشوء حاجات جديدة لأفراد المجتمع، وهذه التغيرات نتيجة شعور الفرد بالخوف وعدم القدرة على اشباع هذه الحاجة، وفقدان الطمأنينة والأمن النفسي، مما فد يجعل الفرد يغيراحيانا من قيمه ومبادئه في سبيل إزالة ما يهدد بقائه. فالظروف العامة التي يعيشها العراقيين شملت مناطق كثيرة في بغداد التي بدورها خلقت نوعا من المناخ العام غيرالمريح، وأن المجتمع العراقي على اختلاف الطوائف والديانات يواجه ظروف متشابهة وخاصة منذ سنوات الحرب، نتيجة الظروف القاهرة التي مرت بها البلاد والأحداث المتلاحقة التي عاصرته، مما خلق وهيأ ظروف متشابهة في النواحي النفسية والاجتماعية .وكما ان العادات والتقاليد والقيم والازمات التي تواجه الأفراد متقاربة في المجتمع العراقي . فالأفراد أثناء نموهم وخاصة في هذه المرحلة العمرية يرون، أن البيئة مليئة بالمخاطر والمخاوف نتيجة تدني مستوى الامن المجتمعي، فتتولد لديهم مخاوف من المستقبل، و بعدم الشعور بالأمن النفسي.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على " ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد ؟ "

أظهرت النتائج حصول أفراد عينة الدراسة على مستوى متوسط من الذكاءلانفعالي وبمتوسط حسابي بلغ (2.93). حيث جاء بُعدا التوافق وإدارة الضغوط في المرتبة الأولى بأعلى متوسط

حسابي بلغ (3.05) وانحراف معياري (0.67) وبدرجة مرتفعة . وتفسر الباحثة ذلك إلى التنوع والتفاوت في العوامل والأسباب الذاتية والشخصية لدى الأفراد التي تختلف بناءً على المرحلة العمرية، والبيئة الأسرية والاجتماعية قد تترك أثرها في نفوس أبناءها، فالأفراد الأكبر سناً أكثر تماشياً وتوافقاً مع الحياةالاجتماعية. وقد يعود ذلك إلى قدرتهم على بناء اتجاهات الإيجابية نحوالآخرين، والحياة عموما، بالإضافة إلى قدرة تحمل المسؤولية والتنظيم الذاتي والوصول إلى الاستقلال والوعي تجاه سلوكياتهم وعلاقاتهم بالآخرين. كما لديهم القدرة على التحكم بتصرفاتهم وحياتهم الانفعالية رغم وقوعهم في صراعات نفسية وانفعالية ربما تفقدهم التركيز والتفكير بشكل واضح. فان التنشئة الاجتماعية الأسرية المتمثلة بالحب والتعاطف والمودة بين أفراد الأسرة من الأسباب التي تنمي وعي الأفراد، فنشؤهم في أسر تمتلك المهارات الحياتية، تساعدهم على التفاعل بنجاح في مواقف الحياة اليومية.. وربما يعود ذلك إلى حصولهم على القدر اللازم من المعرفة والقدرات للتعامل مع المشكلات والقضايا التي تواجهم في حياتهم ضمن المحيط البيئي، حيث تعزو الباحثة النتيجة ايضا، في زيادة الاتجاهات الإيجابية لهؤلاء العينة من خلال العلاقات الاجتماعية، فيصبح لدى الفرد قدرة على ضبط المشاعر والانفعالات وعدم الانجراف والتسرع في التصرفات والتحكم فيها،، و امتلاك زمام الأمور وقت الغضب بالمواقف الاجتماعية والحفاظ على علاقاتهم مع الآخرين، وتجاوز صعوبات التكيف مع الآخرين والبيئة المحيطة. واكثر مقدرة ومشاركة ضمن العمل الجماعي والعمل في الفريق واتخاذ القرارات الجماعية والمساندة المتبادلة بينهم، واكثر قدرة في التعامل مع الضغوط وإدارة عملية التنقل بين مراحل ومواقف الحياة، وكيفية التعامل مع الاحباطات والصراعات. فالأفراد الذين يمتلكون ذكاءً انفعالياً أقل يجدون صعوبة في التكيف والتأقلم ومجاراة الآخرين. كما أن لديهم ضعف في الجانب الأخلاقي على صعيد الالتزام بالعلاقات مع الآخرين. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جودة (2007) التي أشارت لمستويات متوسطة من الذكاء الانفعالي.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على " هل تختلف درجة توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في بغداد باختلاف مستوى الأمن النفسي و الذكاء الانفعالي "

أظهرت النتائج وجود أثر للأمن النفسي المتوسط والعالي في درجة توكيد الذات، اي وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط مستوى الأمن النفسي المنخفض من جهة ومستوى الأمن النفسي المتوسط والعالي من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح مستوى الأمن النفسي المتوسط والعالي. كما أظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الأمن النفسي المتوسط من جهة ومستوى الأمن النفسي العالي من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح مستوى الأمن النفسي المتوسط.حيث تفسر الباحثة ذلك، إلى تشابه الظروف والعوامل

والتجارب الخاصة التي مروا بها سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية، بالإضافة تساوي الظروف الأسرية والبيئة التي يعيشون بها إلى حد ما، وتشابه الخصائص والسمات النفسية والعقلية لهذه العينة باعتبارهم يعيشون بنفس الوسط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي. كما ان قدرتهم في التعبير، يستطيعون خلالها التبصر بمشاعرهم والتعاطف مع مشاعر الآخرين. فتوافق الفرد في مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن النفسي والطمأنينة في طفولته، فإذا تربى الفرد في جو أسري آمن ودافئ مشبع لحاجاته، فإنه يميل إلى تعميم هذا الشعور على بيئته الاجتماعية، فالمناخ الاسري الامن يدعم اشباع حاجاته، ويرى في الناس الخير والحب فيتعاون ويتعامل بصدق، ويتسم بالتفاؤل والرضا مما يجعله يحظى بتقدير الآخرين، فينعكس ذلك على تقبله لذاته.وخاصة في مرحلة الطفولة المتاخرة والمراهقة المبكرة، الحاجة الى الامن من هي اقوى الحاجات النفسية والدوافع لدى الانسان، وهي تعني التحرر من الخوف اينما كان مصدره. وأن الأفرادلا يستطيعون أن ينمو نمواً نفسياً سليماً دون إشباعها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سعيد (2005) التي أشارت إلى أن كلما كان توكيد الذات مرتفعاً زاد الشعور بالأمن، وكلما انخفض توكيد الذات قل الشعور بالأمن. ودراسة أبو سيف (2012) التي أشارت لوجود علاقة ارتباطية دالة بين الأمن النفسي وكل من التواد والثقة بالنفس، ودراسة المطيري (2015) التي أشارت وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأمن النفسي وتوكيد الذات لدى الطلبة. وهذا التفسير ينطبق **ايضا على ما أظهرت عليه النتائج من وجود أثر للذكاء الانفعالي في مستوى توكيد الذات**، وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن الأفراد الذين يعيشون في هذه الظروف البيئية لمدينة بغداد، تصبح لديهم قدرة على السيطرة على حياتهم الانفعالية، ولديهم قدرة على الاستمرار في مواجهة الاحباطات، وتكون لديهم فعالية وقدرة على التخفيف من التوتر الذي يصيبهم؛ ويعملون على التقليل من الأمور التي تنغص حياتهم، وهذا ما يعزز من ثقتهم بذواتهم وتوكيدها. فهم يمتلكون مهارات انفعالية تساعدهم على تحسين قدراتهم الذهنية وتسيطر على بنيتهم النفسية والعقلية، ويبتعدون عن الأمور المسببة للألم والضيق الذي يمنعهم من القدرة على التفكير. فالمراهقين على وجه الخصوص يحاولون توكيد ذواتهم وابراز شخصيتهم عن طريق مقاومة السلطة، والاحساس بالفاعلية والاستقلال، فعندما يواجه الطالب البيئة الحيطة به وما يدور فيها من احداث، فهناك مجموعة من المعتقدات والاتجاهات التي يستدعيها للتعبير عن ذاته، والدفاع عن حقوقه الشخصية وحماية نفسه والتحرر من مشاعر الذنب غير المعقولة، ، مما تعطيه استعدادا ذهنيا لاستجاباته تبعا لاحتمالات النجاح وقبول الذات، والنظر لها على انها قادرة على التغلب على تحديات الحياة وانها تستحق النجاح والسعادة فضلا عن، تكوين العلاقات الايجابية والمثمرة فيها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بار-أون (Bar-On, 1997). التي أشارت لوجود ارتباط ذي دلالة بين الذكاء الانفعالي وتحقيق الذات وتأكيدها، وأن الذكاء الانفعالي متنبئ قوي بمفهوم الذات

وتوكيدها، ودراسة كالدويل وآخرون (Caldwell, et al., 2004) التي أشارت لوجود علاقة بين توكيد الذات ودعم الأهل العاطفي، ودراسة جودة (2007) التي أشارت لوجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس، ودراسة شابجارد وآخرون (Shabgard, et al., 2011) التي أشارت إلى أن الذكاء الانفعالي للوالدين يتنبأ بمهارات توكيد الذات لدى الأبناء، وتناولت دراسة راي وآخرون (Rey, et al., 2011) التي أشارت إلى أن أبعاد الذكاء الانفعالي كانت إيجابية مع الرضا عن الحياة، كما ارتبط توكيد الذات بشكل كبير مع رضا المراهقين عن الحياة، ودراسة المعموري (2015) التي أشارت إلى أن هناك علاقة بين قدرة الذات والذكاء الانفعالي كانت إيجابية، ودراسة كولي وآخرون (Koolaee, et al., 2016) التي أشارت إلى أن الذكاء الانفعالي يزيد من الثقة بالنفس وتوكيد الذات، ودراسة نوفيانتي وتيجال (Novianti & Tjalla, 2008) أن الدعم يرتبط بالصحة الانفعالية وتوكيد الذات لدى الطلبة المراهقين.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، فإنّه يمكن تقديم عدد من التوصيات، وهي:

1- الاهتمام بمواضيع الدراسة الثلاث (الأمن النفسي، وتوكيد الذات، والذكاء الانفعالي)، وتطوير المهارات الخاصة بتوكيد الذات ولذكاء الانفعالي وتطبيقها داخل الغرفة الصفية في جو مريح وآمن ضمن برامج وفعاليات الطلبة داخل المدرسة من قبل المهتمين.

2- اجراء المزيد من الدراسات والابحاث المستندة للامن النفسي، وتناول علاقتها بمتغيرات اخرى غير التي تناولتها الدراسة الحالية، وملاحظة اثرها على النمو.

3- اجراء المزيد من الدراسات والابحاث المستندة للذكاء الانفعالي، وعلى عينات اخرى في مراحل المراهقة االمحتلفة، وملاحظة اثرها على اتخاذ القرار والتخطيط والاختيار.

4- اجراء المزيد من الدراسات والابحاث المستندة لتوكيد الذات، وتناول علاقتها بمتغيرات اخرى لعينات اخرى واثرها في تعزيز الامن النفسي او الذكاء الانفعالي.

5- عقد دورات وورشات عمل لطلبة المدارس حول توكيد الذات، وتعزيز الأمن النفسي.

6- اخذ هذاالبحث كقاعدة للانطلاق منه الى إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث، وتناول علاقتها بمتغيرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة الحالية، وملاحظة أثرها وقدرتها على إحداث النمو والتغيير.

قائمة المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، عبدالستار (1998). **الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه**. عالم المعرفة (العدد 239)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

أبو جادو، صالح (2000). **علم النفس التربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو رجيلة، فالح (1999). **العلاقة بين ممارسة النشاط الرياضي وبعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

أبو زيتون، موسى (2004). **فعالية التدريب على تأكيد الذات في خفض درجة الانقياد لضغوطات جماعة الرفاق وتنمية مهارات تأكيد الذات**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

أبو سيف، حسام (2012). الأمن النفسي وعلاقته بكل من التواد والثقة بالنفس لدى عينة من الاطفال والمراهقين. **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، 11 (4)، 619-660.

أبو غزالة، سميرة (1999). الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من الذكاء وتأكيد الذات وبعض السمات المرضية. **مجلة كلية التربية، 23** (3)، 127-160.

احمد، صابر (2009). **توكيد الذات بين الريف والحضر**. القاهرة: ابتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

احمد، مروة (2004). **برنامج مقترح للإرشاد بالفن لتدعيم الأمن النفسي لدي الاطفال المحرومين أسريا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، حلوان، مصر.

احمد، هدى (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 5 (4)، 479-511.

الازيرجاوي، فاضل (1991) **أسس علم النفس التربوي**. الموصول: دار الكتب للطباعة والنشر.

آل هاشم، شريفة (2013). **تأكد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات بمدارس محافظة مسقط**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوي، مسقط، سلطة عمان.

إمام، الهامي وهدية، فؤاد (2006). **السلوك التوكيدي لتلاميذ المرحلة الإعدادية**. القاهرة: معهد دراسات الطفولة – جامعة عين شمس.

بطرس، بطرس (2010). **تعديل وبناء سلوك الأطفال**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بلان، كمال (2015). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. عمان: دار الإعصار العلمي.

بنى مصطفى، منار والشريفين، أحمد (2013). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 9 (2)، 141-162.

جبر، حسين (2015). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم القلق لدى طلبة كلية الفنون الجميلة. **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، 23 (3)، 1275-1294.

جروان، فتحي (2004). **الموهبة والتفوق والإبداع**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جودة، آمال (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. **مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية**، 21 (3)، 697-738.

حسين، طه (2006). **مهارات توكيد الذات**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

حسين، طه (2008). **إساءة معاملة الأطفال النظرية والعلاج**. عمان: دار الفكر.

حسين، طه (2004). **الإرشاد النفسي (النظرية، التطبيق التكنولوجيا)**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحلو، رمضان (2012). **فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية،غزة، فلسطين.

حمزة، جمال (2001). سلوك الوالدين الإيذائي للطفل وأثره على الأمن النفسي له. **مجلة علم النفس**، 58، 128-143.

الحوسني، بدرية (2006). **أثر الممارسة الوالدية وبعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالوالدين على مفهوم الذات وتوكيد الذات لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخزاعي، علي (2002). **الأمن النفسي وعلاقته بمركز السيطرة لدى أعضاء التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

خليل، جواد (2006). **السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الخولي، هشام (2007). **دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية**. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الرجيب، يوسف (2007). مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية. **دراسات الطفولة**، 10 (34)، 47-78.

الداهري، صالح (2000). **الإرشاد النفسي والتربوي**. إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

رفه، سمر (2013). **مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

ريشان، حامد (2008). قياس مهارة توكيد الذات لدى طلبة كلية التربية: دراسة ميدانية مقارنة. **آداب البصرة**، 47، 240-265.

زايد، سهام (2007). الأمن النفسي ودافعية الإنجاز. **مجلة كلية الآداب**، 83، 467-487.

زهران، حامد (2005). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (2003). **الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي والعالمي، دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

سعيد، آسوا (2005). **أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

سليمان، سناء (2005). **تحسين مفهوم الذات تنمية الوعي بالذات**. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

الشريف، محمد (2003). **الأمن النفسي**. الرياض: دار الأندلس الخضراء.

شقير، زينب (2005). **مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الصرايرة، رقية (2015). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مهارة توكيد الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الكرك. **مجلة التربية – جامعة الأزهر**، 162 (1)، 723-742.

الطهراوي، جميل (2007). الامن النفسي وعلاقته باتجاهات الطلاب نحو الانسحاب الإسرائيلي من قطاع غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية بغزة**، 15، 270-310.

عبد العزيز، دلال (2008). **أثر القبول / الرفض الوالدي لدي عينة من الأمهات على الأمن النفسي لدي أطفالهن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.

عبدالمجيد، السيد (2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية. **مجلة دراسات نفسية،** 14 (2)، 237-274.

عبيد، معتز (2008). **الشخصية السوية وأساليب التعبير عن الذات**. القاهرة: دار العالم العربي.

عرافي، أحمد (2013). **أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

عطار، إقبال (2009). العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات. **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية،** 1 (13)، 1-30.

العقيلي، عادل (2004). **الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

عودة، فاطمة (2002). **المناخ النفسي الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عيد، محمد (2001). دراسة للخصائص الإيجابية للشخصية في علاقتها بمتغيري النوع والتخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،** 25 (1)، 250-285.

الغامدي، غرم (2000). **الشعور بالوحدة النفسية وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في مدينتي مكة المكرمة وجدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

فرج، طريف (1998). **توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الفقي، إبراهيم (2000). **قوة التحكم في الذات**. دمشق: دار المنار للنشر والتوزيع.

مالكي، حمزة وبانقيب، علي (2013). التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الأسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **دراسات تربوية ونفسية**، 78، 289-390.

المحمداوي، علي (2007). **أثر الاتجاه الروحي –المادي والشعور بالأمن النفسي في السلوك الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

مختار، وفيق (2001). **أبناؤنا وصحتهم النفسية**. القاهرة: دار العلم للثقافة.

مخيمر، عماد (2003). **استبيان الأمن النفسي للأطفال**. القاهرة: الانجلو المصرية.

مطر، جيهان والزعبي، رفعة (2009). العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السابع في المدارس الخاصة في مدينة عمان. **مجلة كلية التربية**، 33 (2)، 553-588.

المطيري، خالد (2015). العلاقة بين الامن النفسي و توكيد الذات لدى عينة من المراهقين من الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية العامة بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية – عين شمس**، 39 (2)، 77-118.

المعموري، لمياء (2015). قدرة الذات على المواجهة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة. **مجلة الأستاذ**، 215، 337-354.

مؤمن، داليا (2004). **الأسرة والعلاج الأسري**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

النسور، الهام (2004). **علاقة التنشئة الأسرية بمفهوم الذات وتوكيد الذات والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدينة عمان الثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

النشاشيبي، رنا (2003). **التدريب على توكيد الذات**. مشروع التعبئة مع النساء في الريف، القاهرة: عالم الكتب.

وزارة التربية العراقية (2005). الأوضاع الأمنية وانعكاساتها على المسيرة التربوية. **مجلة القرطاس والقلم**، 5، 24-29.

المراجع الأجنبية

Aggarwal, J. (2011). **Psychology of learning and development**. New Delhi: Shipra Publications.

Alberti, R. & Emmons, M. (1995). **Your perfect right: A guide to assertive living**. San Luis Obispo, CA: Impact Publishers.

Alegre, A. (2008**). Emotional security and its relationship with emotional intelligenc**e (PDF). Virginia Polytechnic Institute and State University. Archived from the original(PDF) on 16 January 2017. Retrieved 21 November 2012.

Alnawasreh, F. (2016). The relationship between the feeling of psychological security among talented adolescents at gifted and talented schools in Ajloun governorate in Jordan and academic achievement level. **International Journal of Psychological Studies**, 8 (1), 147-161.

An, L., & Cong, Z. (2003). A review of research on psychological security [In Chinese]. **Chinese Journal of Behavioural Medical Science**, 12(6), 698-699.

Arslan, E., Akca, N. & Baser, M. (2013). Levels of assertiveness and peer pressure of nursing students. **International Journal of Caring Sciences,** 6 (1), 78-86.

Baeva, I. (2002). Psyhologicheskaya bezopastnost v obrazovanii **Psychological Safety in Education** . St. Petersburg: Soyuz.

Bar- On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Journal of Psicothema**, 18, 13- 25.

Bar-On, R. (2001). **Emotional intelligence and self-actualization**. In Joseph Ciarrochoi, Joe Forgas, and John D. Mayer (Eds.), Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry. New York: Psychology Press.

Bar-on, R. (1997). **Development of the Bar-on Eq-I: Ameasure of emotional and social intelligence**. Paper presented at the 105th Annual convertion of the American Psychological Association Chicago.

Baron, R. & Parker, J. (2000). **Baron Emotional Quotient Inventory,** Youth Version (Bar On EQ-i:YV). Technical Manual. By Multi-Health System, Ins. Canada.

Beirami, M. (2008). Effectiveness of emotional intelligence in assertiveness and mental health in students. **Psychological J**, Tabriz University, 3 (11), 19-36.

Billings, C., Downey, L., Lomas, J., Lloyd, J. & Stough, C. (2014) Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. **Personality and Individual Differences,** 65, 14-18.

Borrows, P. (2000). Teaching Science to Pupils with Special Needs-Health and Safety Issues. **School Science Review**, 81(296), 37-40 .

Bradberry, T. & Greaves, J. (2009). **Emotional intelligence 2.0**. San Diego, CA: Talent Smart.

Bruni, O., Ferini-Strambi, L., Russo, P., Antignani, M., Innocenzi, M., Ottaviano, P., et al. (2006). Sleep disturbances and teacher ratings of school achievement and temperament in children. **Sleep Medicine**, 7(1), 43-48.

Bukhari, N. (2007). **Emotional intelligence and parental practices, and parents education level along a sample of Al – tact university female students**. unpublished master thesis, OM al Qura University.

Caldwell, R., Silverman, J., Lefforge, N. & Silver, C. (2004). Adjudicated Mexican American adolescents: The effects of familial emotional support on self-esteem, emotional well-being, and delinquency. **American Journal of Familiar Therapy**, 32 (1), 55-69.

Cohen, G., Carcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N. & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: intervening to close the minority achievement gap. **Science**, 324 (5925), 400-403.

Cohen, G. & Sherman, D. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. **Annual Review of Psychology**, 65**,** 333-371.

Cong, Z. & An, L. (2004). Developing of Security Questionnaire and its Reliability and Validity. **Chinese Mental Health Journal**, 18, 97–99.

Corey, G. (2011). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**. USA: Brooks: Cole publishing.

Cummings E. & Davies P. (2011). **Marital conflict and children: An emotional security perspective**. New York, NY: Guilford Press.

Curşeu, P. & Schruijer, S. (2010). Does conflict shatter trust or does trust obliterate conflict? Revisiting the relationships between team diversity, conflict, and trust. **Group Dynamics**, 14(1), 66-79.

Davies, T., Forman, E., Rasi, J.& Stevens, K. (2002). Assessing children’s emotional security in the interparental relationship: The security in the interparental subsystem scales. **Child Development**, 73, 544–562.

Dietz, L., Jennings, K. & Abrew, A. (2005). Social skill in self-assertive strategies of toddlers with depressed and nondepressed Mothers. **Journal of Genetic Psychology**, 166(1). 94-116.

Downey, L., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K. & Stough, C. (2014). Scholastic success: Fluid Intelligence, Personality, and Emotional Intelligence. **Canadian Journal of School Psychology**, 29 (1), 40-53.

Dukes, R. & Stein, J. (2001). Effects of assets and deficits on the social control of at-risk behavior among youth: a structural equations approach. **Youth Society**, 32, 337-359.

Durlak, J. & Weissberg, R. (2005). A major meta-analysis of positive youth development programs, Invited presentation at the Annual Meeting of the **American Psychological Association**, Washington, DC.

Ferna´ndez-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., & Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. **International Review of Social Psychology**, 18, 91–107.

Forrest, R. & Kearns, A. (2001). Social cohesion, social capital and the neighbourhood. **Urban Studies**, 38 (12), 2125-2143.

Gilbert, D., Pinel, E., Wilson, T., Blumberg, S. & Wheatley, T. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in a Vective forecasting. **Journal of Personality and Social Psychology**, 75**,** 617–638.

Golman, D. (2000). **Working with emotional intelligence**. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). **Working with emotional intelligence**. New York: Bantam Books.

Granot, D. & Mayseless, O. (2001). Attachment security sand adjustment to school middle childhood. **Journal of Behavioral Development**, 25(6) 530- 541.

Harber K., Yeung D., Iacovelli A. (2011). Psychosocial resources, threat and the perception of distance and height: Support for the resources and perception model. **Emotion**, 11, 1080– 1090.

Herbert, J. & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. **Applied Developmental Psychology**, 26, 276– 295.

John, P. & Morna, G. (2006). Validity of a measure of assertiveness. **Journal of Counseling Psychology**, 21(3):248-250.

Kar, D., Saha, B. & Mondal, B. (2014). Measuring Emotional Intelligence of Secondary School Students in Relation to Gender and Residence: an Empirical Study. **American J. Educational Research**, 2 (4), 193-6.

Karagözoglu, S., Kahve, E., Koc, C. & Adamisoqlu, D. (2008). Self-esteem and assertiveness of final year Turkish university students. **Nurse Education Today**, 28(5), 521-652.

Koolaee, A., Yaghobee, Z., Falsafinejad, M. & Rahmatizadeh, M. (2016). Effectiveness of Emotional Intelligence on Assertiveness and Self-Esteem in High School Girl Students. **Middle East Journal of Psychiatry and Alzheimers**, 7 (1), 10-14.

Kulikova, T. (2016). Pilot research on a pupil's psychological safety in the multicultural educational environment. **Psychology in Russia: State of the Art**, 9 (3), 203-2016.

Kulikova T. (2012). Psychological Culture of a Class Teacher as the Foundation of Modern Schoolchildren's Psychological Security. **Psychology in Russia: State of the Art**, 5, 458-470.

Laible D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Factors that predict differences in the quality and emotional content of the discourse and the consequences of those differences for socioemotional development, **Developmental Psychology**, 40, 979–992.

Legault, L., Al-khnidi, T. & Inzlicht, M. (2012). Preserving integrity in the face of performance threat self- affirmation enhances neuro physiological response veness to errors, **Psychological Science**, 23 (12), 1455-1460.

Liu, H. & Zhang, B. (2015). An investigative research on the status of urban residents' psychological security. **Journal of Public Affairs,** 15 (3), 311–315.

MacCann, C., Joseph, D., Newman, D. & Roberts, R. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. **Emotion**, 14(2), 358-374.

Maddi S. (2003). **Prolonging Life by Heroic Measures: a Humanistic Existential Perspective**. Psychological Aspects of Serious Illness: Chronic Conditions, Fatal Diseases, and Clinical Care (pp. 153–184), Washington.

Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. **J. Personality and individual differences**, 49 (6), 554-564.

Master, S., Eisenberger, N., Taylor, S., Naliboff, B., Shirinyan, D. & Lieberman, M. (2009). A picture's worth: Partner photographs reduce experimentally induced pain. **Psychological science** , 20,1316–18.

Mayer, J. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. **Annual Review of Psychology**, 59, 507–536.

Mayer, J., Roberts, R. & Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. **Annual Review of Psychology**, 59, 507–536.

Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. **Journal of Personality Assessment**, 54, (4), 772-781.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. **Psychological Inquiry**, 15 (3), 197–215.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, A. (2000). **Models of Emotional Intelligence.** Handbook of Intelligence, Cambridge University Press.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0**. Emotion**, 3, 97–105.

McQueen, A. & Klein, W. (2006). Experimental manipulations of self-affirmation: A systematic review. **Self and Identity**, 5, 289-354.

Meeus, W. (1996). Studies on Identity Development Adolescence: An overview of research and some new data. **Journal of Youth & Adolescence**, 25 (5), 569-598.

Mulyadi, S. (2010). Effect of Psychological Security and psychological Freedom on Verbal Creativity of Indonesia Home Schooling Students. Faculty of Psychology. **International Journal of Business and Social Science**, 1(2), 71-79.

Nevid, J. S., & Rathus, S. A. (1978). Multivariate and normative data pertaining to the RAS with the college population. **Behavior Therapy**, 9, 675.

Novianti, M. &Tjalla, A. (2008). Assertive behavior on early teen. Retrieved on 21 April 2017 from:

http://www.gunadarma.ac.id/library/abstract/gunadarma_10503107skripsi_fpsi.pdf

Oswalt, A. (2010). Adolescent Emotional Development. Retrieved on 21 April 2017 from: **https://www.mentalhelp.net/articles/adolescent-emotional-development.**

Patterson, C. & Watkins, S. (1996). **Theories of psychotherapy** (5th ed.). New York: Harper Collins College Publishers.

Peneva, I. & Mavrodiev, S. (2013). A historical approach to assertiveness. **Psychological Thought**, 6 (1), 3–26.

Parray, W. & Kumar, S. (2016). Assertiveness among undergraduate students of the university. **The International Journal of Indian Psychology**, 4 (1), 283-291.

Pourjali, F. & Zarnaghash, M. (2010). Relationships between assertiveness and the power of saying no with mental health among undergraduate student. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 9, 137-141.

Button, M. (2012) **Optimizing security through effective regulation: Lessons from around the globe**. In Prenzler T (ed) Policing and Security in Practice. Houndmills: Palgrave Macmillan: 204-220.

Relojo, D., Pilao, S. & Dela Rosa, R. (2015). From passion to emotion: Emotional quotient as predictor of work attitude behavior among faculty member. **Journal on Educational Psychology**, 8 (4), 1–10.

Rey, L., Extremera, N. & Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. **Psychosocial Intervention**, 20 (2), 227-234.

Rickett, E. (2005) A culture of security. **Dissertation Abstracts International**, 66 (4), 6338-6374 .

Rode, J., Mooney, C., Arthaud, M., Near, J., Baldwin, T., Rubin, R., & Bommer, A. (2007). Emotional intelligence and individual performance: Evidence of direct and moderated effects. **Journal of Organizational Behavior**, 28, 399–421.

Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. **Current Directions in Psychological Science**, 14 (6), 281-285.

Salter, A. (2002). **Conditioned reflex therapy: The classic book on assertiveness that began behavior therapy**, Gretna, LA: Wellness Institute.

Schimel, J., Arndt, J., Banko, K. & Cook, A. (2004). Not all self-affirmations were created equal: The cognitive and social benefits of aYrming the intrinsic (vs. extrinsic) self. **Social Cognition**, 22, 75–99.

Schmeichel, B. & Vohs, K. (2009). Self-Affirmation and Self-Control: Affirming Core Values Counteracts Ego Depletion. **Journal of Personality and Social Psychology**, 96 (4), 770-782.

Shabgard, B., Rahmani, O., Rahmani, E. & Karimi, T. (2011). Predicting Children's Self-Assertiveness Skills Based On Parents' Emotional Intelligence. **Australian Journal of Basic and Applied Sciences,** 5(12), 999-1004.

Sheketera, A., Vityazeva, Y. & Bogomaz, S. (2014). Psychological safety as a factor in the intellectual development of school leavers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 154, 225 – 228.

Sherman, D. & Cohen, G. (2006). The psychology of self-defense: self-affirmation theory. **Advances in Experimental Social Psychology**, 38, 183-242.

Sherman, D., Hartson, K., Binning, K., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Taborsky-Barba, S., Tomassetti, S., Nussbaum, D. & Cohen, G. (2013). Deflecting the trajectory and changing the narrative: How self-affirmation affects academic performance and motivation under identity threat. **Journal of Personality and Social Psychology**, 104(4), 591-618.

Sherman, D., Nelson, L. & Steele, C. (2000). Do messages about health risks threaten the self? Increasing the acceptance of threatening health messages via self-affirmation. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 26, 1046–1058.

Smith, S. (2002). **Applying cognitive-behavioral techniques to social skills instruction**. ERIC/OSEP digests. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Steele, C. (1997). A threat in the air: how stereotypes shape intellectual identity and performance. **American Psychologist**, 52(6), 613-629.

Stein, S. & Book, H. (2011). **The EQ edge: Emotional intelligence and Your Success,** (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Stinson, D., Logel, C., Shepherd, S. & Zanna, M. (2011). Rewriting the self-fulfilling prophecy of social rejection: Self-affirmation improves relational security and social behavior up to 2 months later, **Psychological Science**, 22, 1145-1149.

Tao, C. (2004). Significance of Sense of Security in Psychological Counseling. **Chinese Journal of Health Education**,3, 232–233.

Taormina, R. & Gao, J. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. **The American Journal of Psychology**, 126(2), 155-177.

Toma, C. & Hancock, J. (2013). Self-Affirmation Underlies Facebook Use. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 39(3), 321–331.

Tugade, M. & Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. **Journal of Personality and Social Psychology**, 86, 320–333.

Vohs, K., Park, J. & Schmeichel, B. (2013). Self-Affirmation Can Enable Goal Disengagement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 104 (1), 14-27.

Wong, C.& Law, K. (2002).The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. **The Leadership Quarterly**, 13, 243-274.

Yeager, D. & Walton, G. (2011). Social-psychological interventions in education: They’re not magic. **Review of Educational Research**, 81, 267–301.

Zaer, L. & Khoshdel, M. (2014). Meta- Analysis of Studies on Cause and Effects of Runaway Girls in Iran. **Mediterranean J. Social Sciences**, 5 (23),1995-2006.

Zee, K., & Schakel, M. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. **European Journal of Personality**, 16 (2), 103- 125.

Zinchenko, Y., Zotova, O., Tarasova, L. & Gaidamashko, I. (2016). The contamination of young people's notions about narcotics and psychoactive substances as a threat to psychological security, **Psychology in Russia: State of the Art**, 9 (2), 39-53.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. (2004). **Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?**, New York: Teachers College Press.

ملحق (1)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
شفيق فلاح العلاونة	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	الأردنية
فريال أبو عواد	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	الأردنية
رفعة الزعبي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	الأردنية
جيهان مطر	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	الأردنية
نشأت حسونة	أستاذ	إرشاد نفسي	إربد الأهلية
عبدالمهدي صوالحة	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	إربد الأهلية
خولة قدومي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	إربد الأهلية

الأستاذ/ الدكتور .... الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: **"أثر الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي في توكيد الذات لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مدارس بغداد"**. ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام ثلاثة مقاييس: مقياس الأمن النفسي من إعداد (جبر، 2015) وهو مُعد للبيئة العراقية، ومقياس بار- أون للذكاء الانفعالي ترجمة مطر والزعبي (2009)، ومقياس توكيد الذات من إعداد الباحثة، حيث اعتمدت الباحثة في إعداد المقياس على تعريف (الخليفي، 2006) بأنه السلوك الذي يمكننا من التصرف بالطريقة التي تحقق مصالحنا، وأن ندافع عن أنفسنا، ونعبر عن مشاعرنا وآرائنا بطريقة صريحة، وأن نمارس حقوقنا الشخصية، وكل ذلك بدون أن ننكر أو نتجاهل حقوق الآخرين ومشاعرهم وآرائهم، وبدون الإضرار بذواتنا وبالآخرين، في غير تعارض مع القيم والمعايير والأعراف السائدة.

حيث تم إعداد المقاييس بصورتها الأولية. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال، تأمل الباحثة منكم تحكيم المقاييس من خلال إبداء ملاحظاتكم ومقترحاتكم من حيث:

- الصياغة اللغوية للفقرات.
- انتماء الفقرة للبُعد الذي تنتمي إليه.
- أيّة تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

ملحق (2)
مقياس الأمن النفسي بصورته الأولية

م	الفقرات	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمقياس	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	تنتمي	لا تنتمي
1	هل ترغب أن تكون وحدك أم مع الآخرين				
2	هل تشعر بأنك تحصل على قدر كاف من الثناء				
3	هل تقلق مدة طويلة عند تعرضك لبعض الاهانات				
4	هل يمكنك أن تكون مرتاحا مع نفسك				
5	هل تميل إلى تجنب الأشياء غير السارة بالتهرب منها				
6	هل ينتابك مرارا شعور بالوحدة حتى لو كنت بين الناس				
7	هل تشعر بأنك حاصل على حقك في هذه الحياة				
8	عندما ينتقدك أصحابك هل من عادتك ان تتقبل نقدهم بروح طيبة				
9	هل أنت متفائل على وجه العموم				
10	هل تعتبر نفسك شخصا عصبيا نوعا ما				
11	هل أنت عادة واثق من نفسك				
12	هل تشعر عندما تلتقي بالآخرين أول مرة أنهم لا يحبونك				
13	هل تشعر بأنه يمكنك الثقة بمعظم الناس				
14	هل تنسجم عادة مع الآخرين				
15	هل أنت متحدث جيد				
16	هل تشعر غالبا بأنك مهمل ولا تحظى بالاهتمام اللازم				
17	هل تشعر بأنك تعيش كما تريد وليس كما يريد الآخرون				
18	هل من عادتك أن تدع الآخرين يرونك على حقيقتك				
19	هل تنسجم مع الجنس الأخر				
20	هل حدث أن انتابك شعور بالقلق من أن الناس في الشارع يراقبونك				
21	هل عندك خوف مبهم من المستقبل				
22	هل تميل إلى الخوف من المنافسة				
23	هل تقلق كثيرا من ان يصيبك سوء الحظ في المستقبل				
24	هل تشعر بأنك موضع احترام الناس على وجه العموم				
25	هل باستطاعتك العمل بانسجام مع الآخرين				
26	هل أنت بشكل عام شخص مرتاح الأعصاب (غير متوتر)				
27	هل سبق أن تعرضت مرارا للإهانة				
28	هل تشعر بأنك لا تستطيع السيطرة على مشاعرك				

ملحق (3)
مقياس الأمن النفسي بصورته النهائية

م	الفقرات	نادراً	أحياناً	دائماً
1	هل ترغب أن تكون وحدك أم مع الآخرين			
2	هل تشعر بأنك حصلت على قدر كاف من الثناء			
3	هل تقلق مدة طويلة عند تعرضك لبعض الاهانات			
4	هل تشعر بالراحة مع نفسك			
5	هل تميل إلى تجنب الأشياء غير السارة بالتهرب منها			
6	هل ينتابك مرارا شعور بالوحدة حتى لو كنت بين الناس			
7	هل من عادتك أن تتقبل نقد أصحابك بروح طيبة			
8	هل أنت متفائل على وجه العموم			
9	هل تعتبر نفسك شخصا عصبيا نوعا ما			
10	هل أنت واثق من نفسك			
11	هل تشعر عندما تلتقي بالآخرين أول مرة أنهم لا يحبونك			
12	هل تشعر بأنه يمكنك الثقة بمعظم الناس			
13	هل تنسجم عادة مع الآخرين			
14	هل أنت متحدث جيد			
15	هل تشعر بأنك مهمل ولا تحظى بالاهتمام اللازم			
16	هل تشعر بأنك تعيش كما تريد وليس كما يريد الآخرون			
17	هل من عادتك أن تدع الآخرين يرونك على حقيقتك			
18	هل تنسجم مع الجنس الأخر			
19	هل حدث أن انتابك شعور بالقلق من أن الناس في الشارع يراقبونك			
20	هل عندك خوف مبهم من المستقبل			
21	هل تميل إلى الخوف من المنافسة			
22	هل تقلق كثيرا من ان يصيبك سوء الحظ في المستقبل			
23	هل تشعر بأنك موضع احترام الناس على وجه العموم			
24	هل باستطاعتك العمل بانسجام مع الآخرين			
25	هل أنت بشكل عام شخص مرتاح الأعصاب (غير متوتر)			
26	هل سبق أن تعرضت للإهانة			
27	هل تشعر بأنك لا تستطيع السيطرة على مشاعرك (خاصة مشاعر الخوف والقلق).			

ملحق (4)
مقياس الذكاء الانفعالي بصورته الأولية

م	الفقرات	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للبُعد	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	تنتمي	لا تنتمي
أولاً: بُعد ما بين الشخصي					
1	إني استمتع بقضائي وقت جيد.				
2	أنا سعيد.				
3	أشعر بثقة في نفسي.				
4	استطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.				
5	أتطلع للأفضل.				
6	بناء صداقة أمر مهم.				
7	أحب أن أبتسم.				
8	من الصعب علي أن أتحدث عن مشاعري الدفينة (الداخلية).				
9	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة.				
10	أعرف كيف استمتع بوقتي.				
11	أنا مزاجي.				
12	أغضب بسهولة.				
13	أشعر بشكل جيد اتجاه نفسي.				
14	أبني صداقة بسهولة.				
15	من الصعب علي أن أنتظر دوري.				
16	ليس عندي أيام سيئة.				
ثانياً: البُعد الاجتماعي					
17	أتمكن من فهم كيف يشعر الآخرون.				
18	إنني أهتم بما يحدث للأفراد الآخرين.				
19	من السهل أن أقل للآخرين كيف أشعر.				
20	في العادة، فإنني أعرف كيف يشعر الآخرون.				
21	إني قادر على احترام الآخرين.				
22	لدي أفكار إيجابية عن الجميع (كل من حولي).				
23	أحاول عدم إيذاء مشاعر الآخرين.				
24	أحب أن أساعد الآخرين.				
25	من السهل علي أن أقول للآخرين كيف أشعر.				
26	أتضايق عندما تؤذي مشاعر الآخرين.				
27	أحب أصدقائي.				
28	لدي مشكلة في إخبار الآخرين عن مشاعري.				

ثالثاً: بُعد التوافق					
29	أحب كل من أقابل.				
30	اعتقد أن معظم ما أقوم به من أعمال يؤدي إلى نتائج جيدة.				
31	من السهل علي فهم الأشياء الجديدة.				
32	أصطدم مع الآخرين.				
33	لا شيء يزعجني.				
34	أعلم أن الأمور ستسير على ما يرام.				
35	يجب أن أقول الحقيقة.				
36	أنا لست سعيداً جداً.				
37	لا أتضايق بسهولة.				
38	أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به.				
39	أنا فخور بما أنا عليه.				
40	استمتع بما أقوم به.				
رابعاً: بُعد إدارة الضغوط					
41	أستطيع أن ابقى هادئاً عندما أكون متضايقاً.				
42	من الصعب أن أسيطر على غضبي.				
43	أعرف كيف أحافظ على هدوئي.				
44	أحاول استخدام أكثر من طريقة للإجابة على أسئلة صعبة.				
45	بعض الأشياء تزعجني بشكل كبير.				
46	أستطيع أن أفهم أسئلة صعبة.				
47	أحاول ان أركز على المشكلة حتى أحلها.				
48	أستطيع أن أجد إجابات جيدة للأسئلة الصعبة.				
49	عندما أريد، أستطيع أن أجد العديد من الطرق للإجابة على أسئلة الصعبة.				
50	أستطيع استخدام عدة طرق بسهولة لحل المشكلات.				
51	عند الإجابة على أسئلة صعبة، أحاول إيجاد عدة حلول.				
52	عندما أغضب من أحدهم، فإنني أبقى غاضباً لفترة طويلة.				
53	أنا جيد في حل المشاكل.				

ملحق (5)
مقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية

م	الفقرات	غالباً ما أكون هكذا	أحيانا ما أكون هكذا	نادرا ما أكون هكذا	نادرا جدا ما أكون هكذا
1	استمتع بقضائي وقتاً جيداً.				
2	أنا سعيد.				
3	أشعر بثقة في نفسي.				
4	استطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.				
5	أتطلع للأفضل.				
6	بناء صداقة أمر مهم.				
7	أحب أن أبتسم.				
8	من الصعب علي أن أتحدث عن مشاعري الدفينة (الداخلية).				
9	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة.				
10	أعرف كيف استمتع بوقتي.				
11	أنا مزاجي.				
12	أغضب بسهولة.				
13	أشعر بشكل جيد اتجاه نفسي.				
14	أبني صداقة بسهولة.				
15	من الصعب علي أن أنتظر دوري.				
16	ليس عندي أيام سيئة.				
17	أتمكن من فهم كيف يشعر الآخرون.				
18	إنني أهتم بما يحدث للأفراد الآخرين.				
19	من السهل أن أقل للآخرين كيف أشعر.				
20	إنني أعرف كيف يشعر الآخرون.				
21	إني قادر على احترام الآخرين.				
22	لدي أفكار إيجابية عن الجميع (كل من حولي).				
23	أحاول عدم إيذاء مشاعر الآخرين.				
24	أحب أن أساعد الآخرين.				
25	من السهل علي أن أقول للآخرين كيف أشعر.				
26	أتضايق عندما تؤذى مشاعر الآخرين.				
27	أحب أصدقائي.				
28	لدي مشكلة في إخبار الآخرين عن مشاعري.				
29	أحب كل من أقابل.				
30	اعتقد أن معظم ما أقوم به من أعمال يؤدي إلى نتائج جيدة.				
31	من السهل علي فهم الأشياء الجديدة.				
32	أصطدم مع الآخرين.				
33	لا شيء يزعجني.				

				أعلم أن الأمور ستسير على ما يرام.	34
				يجب أن أقول الحقيقة.	35
				أنا لست سعيداً جداً.	36
				لا أتضايق بسهولة.	37
				أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به.	38
				أنا فخور بما أنا عليه.	39
				استمتع بما أقوم به.	40
				أستطيع أن ابقى هادئاً عندما أكون متضايقاً.	41
				من الصعب أن أسيطر على غضبي.	42
				أعرف كيف أحافظ على هدوئي.	43
				أحاول استخدام أكثر من طريقة للإجابة على أسئلة صعبة.	44
				بعض الأشياء تزعجني بشكل كبير.	45
				أستطيع أن أفهم أسئلة صعبة.	46
				أحاول ان أركز على المشكلة حتى أحلها.	47
				أستطيع أن أجد إجابات جيدة للأسئلة الصعبة.	48
				أستطيع أن أجد العديد من الطرق للإجابة على أسئلة الصعبة.	49
				أستطيع استخدام عدة طرق بسهولة لحل المشكلات.	50
				عند الإجابة على أسئلة صعبة، أحاول إيجاد عدة حلول.	51
				عندما أغضب من أحدهم، فإنني أبقى غاضباً لفترة طويلة.	52
				أنا جيد في حل المشاكل.	53

ملحق (6)
مقياس توكيد الذات بصورته الأولية

م	الفقرات	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمقياس	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	تنتمي	لا تنتمي
أولاً: التعبير عن الذات					
1	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات.				
2	أجد صعوبة في قول (لا) عندما يكون الأمر لا يخصني.				
3	أستطيع التعبير عن مشاعري بحرية.				
4	أثق بنفسي وبتصرفاتي.				
5	أحب نفسي كثيراً.				
6	أمتلك القدرة على مقابلة أي فرد والتعامل معه.				
ثانياً: رهاب الآخرين					
7	ينتقد الآخرون أفكاري وآرائي وسلوكي بشكل علني.				
8	الأفراد ذوو سلوك الاستقواء يثيرون انتباهي.				
9	أشعر بالأمان والطمأنينة في المواقف الاجتماعية.				
10	أشعر بالارتباك عندما أريد التحدث أمام مجموعة من الأفراد.				
11	أعجز عن تقديم أي اقتراحات في حضور الآخرين.				
ثالثاً: المجادلة/الجدال					
12	أحتج على الأفراد الذين يأخذون فرصتي.				
13	أتردد في التحدث أو المناقشة أو الجدال مع الآخرين.				
14	لدي قدرة على الاستمرار في متابعة الجدال مع أي شخص.				
15	أسيطر على نفسي خلال الجدال والمناقشة.				
16	ابتعد عن النقاش حول الأسعار مع البائع.				
17	يأخذ زملائي رأي عندما يكون هناك تعارض في الآراء.				
رابعاً: تجنب المواجهة					
18	اتجنب الآخرين أو المواقف خوفاً من الإحراج.				
19	من الصعب أن استعيد ما تم اقتراضه مني كالكتاب أو غيره.				
20	أخفي مشاعري وانزعاجي عندما يضايقني شخص قريب أو حميم.				
21	اتجنب طرح الأسئلة خوفا من رد فعل الآخرين.				
22	لا ابدأ بالحديث مع الآخرين حتى يبتدأ هم في التحدث				

				معي.	
				يصعب علي الدفاع عن وجهة نظري أمام آراء الآخرين.	23
				ألبي ما يريده الآخرون مني دون اعتراض.	24
				أتجنب التحدث مع الغرباء.	25
				أجد صعوبة في الحفاظ على التواصل البصري مع شخص آخر.	26
				خامساً: الطلاقة اللفظية	
				أصر على معرفة السبب عندما يطلب مني فعل شيء.	27
				لدى القدرة على التحدث إلى الجنس الآخر بسهولة.	28
				سادساً: التلقائية	
				اتصرف بثقة عندما أصدر الأحكام.	29
				أفقد صوابي بشكل متكرر.	30
				أستطيع إعادة الأشياء إلى الآخرين دون أن أشعر بإحراج.	31
				أستمتع بمحادثة الأفراد الغرباء والمعارف الجديدة.	32
				أتوقع النجاح بالأعمال التي أقوم بها.	33
				سابعاً: التذمر	
				أقوم بالأعمال المنزلية رغم التوزيع رغم عدم عادلتها.	34
				أشعر أحياناً بأنني عديم الفائدة.	35
				أشعر أحياناً بأنني لست جيداً على الإطلاق.	36
				أشعر بأنني متردد وغير قادر على اتخاذ القرار.	37
				ثامناً: تأكيد التصرفات	
				اجرح مشاعر الآخرين دون اكتراث لما يحدث لهم.	38
				أنا أكثر جرأة وحزم من الآخرين.	39
				اتردد بقبول المواعيد بسبب الخجل.	40
				لا اتردد في إجراء المكالمات الهاتفية مع أي جهة.	41
				أشعر بأنني واثق من مظهري.	42
				أحب الاختلاط والتعامل مع الآخرين.	43
				أحاول التأثير في الآخرين من حولي.	44
				أواجه الآخرين بجرأة وإصرار دون تردد.	45

ملحق (7)
مقياس توكيد الذات بصورته النهائية

م	الفقرات	أبداً	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات.					
2	أجد صعوبة في قول (لا) عندما يكون الأمر لا يعنيني.					
3	أستطيع التعبير عن مشاعري بحرية.					
4	أثق بنفسي وبتصرفاتي.					
5	أحب نفسي كثيراً.					
6	أمتلك القدرة على التحدث مع أي فرد والتعامل معه.					
7	ينتقد الآخرون أفكاري وآرائي وسلوكي بشكل علني.					
8	أشعر بالأمان والطمأنينة في المواقف الاجتماعية.					
9	أشعر بالارتباك عندما أريد التحدث أمام مجموعة من الأفراد.					
10	أعجز عن تقديم أي اقتراحات في حضور الآخرين.					
11	أواجه الأفراد الذين يأخذون فرصتي.					
12	أتردد في التحدث أو المناقشة أو الحوار مع الآخرين.					
13	لدي قدرة على الاستمرار في متابعة الجدال مع أي شخص.					
14	أسيطر على نفسي خلال الجدال والمناقشة.					
15	يأخذ زملائي رأيي عندما يكون هناك تعارض في الآراء.					
16	اتجنب الآخرين أو المواقف خوفاً من الإحراج.					
17	يصعب عليّ أن استعيد ما تم اقتراضه مني كالكتاب أو غيره.					
18	أخفي مشاعري وانزعاجي عندما يضايقني شخص قريب أو حميم.					
19	اتجنب طرح الأسئلة خوفا من رد فعل الآخرين.					
20	أبادر بالحديث مع الآخرين عندما يبدؤون هم الحديث معي.					
21	يصعب علي الدفاع عن وجهة نظري أمام الآخرين.					
22	ألبي ما يريده الآخرون مني دون اعتراض.					
23	أتجنب التحدث مع الآخرين الغرباء.					
24	أجد صعوبة في الحفاظ على التواصل البصري مع شخص آخر.					
25	أصر على معرفة السبب عندما يطلب مني فعل شيء.					
26	لدى القدرة على التحدث إلى الجنس الآخر بسهولة.					
27	اتصرف بثقة عندما أصدر الأحكام.					
28	أفقد صوابي بشكل متكرر.					
29	أستطيع إعادة الأشياء إلى الآخرين دون أن أشعر بالحرج.					
30	أبادر إلى محادثة الأفراد الغرباء والأصدقاء الجدد.					
31	أتوقع النجاح بالأعمال التي أقوم بها.					
32	أقوم بالأعمال المنزلية رغم التوزيع غير العادل.					
33	أشعر أحياناً بأنني عديم الفائدة.					
34	أشعر أحياناً بأنني لست جيداً على الإطلاق.					

35	أشعر بأنني متردد وغير قادر على اتخاذ القرار.					
36	اجرح مشاعر الآخرين دون اكتراث لما يحدث لهم.					
37	أنا أكثر جرأة وحزم من الآخرين.					
38	اتردد بقبول المواعيد بسبب الخجل.					
39	أقدم على إجراء المكالمات الهاتفية مع أي جهة.					
40	أشعر بأنني واثق من مظهري.					
41	أحب الاختلاط والتعامل مع الآخرين.					
42	أحاول التأثير بالآخرين من حولي.					
43	أواجه الآخرين بجرأة وإصرار دون تردد.					

Impact Of Psychological Security And Level Of Emotional Intelligence On Self- Assertiveness Among First Intermediate Student's In Baghdad

By

Al-kadhimi, Israa Baqer

Supervisor

Dr. Shafiq Falah Alawneh, Prof

ABSTRACT

The present study aimed at revealing the effect of psychological security and emotional intelligence in self-assertiveness among the first grade of middle stage students in the Baghdad schools. The study sample consisted of (863) male and female students, To achieve the objectives of the study, the researcher used three scales: a psychological security scale an emotional intelligence scale, and self-assertiveness scale.

The results of the study showed that the members of the study sample obtained a medium degree of psychological security (2.24), and a medium degree on the scale of self-assertiveness as a whole and its dimensions (3.08), and the sample obtained a medium degree on the scale of emotional intelligence as a whole and its four dimensions (2.93).

The results also indicated that there is an effect of both psychological security and emotional intelligence in self-assertiveness, and that there are differences in the level of psychological security in favor of medium and high psychological security, and differences in the level of emotional intelligence in favor of high emotional intelligence.

Keywords: Psychological Security, Emotional Intelligence, Assertiveness, Baghdad Schools.